

JUGENDLICHE ZWISCHEN ATHEISMUS UND RELIGIÖSER KOMPETENZ

Eine empirische Untersuchung zur
Religiosität und zu Teilnahmemotiven für den
Besuch des Evangelischen
Religionsunterrichts unter 3889 Schülerinnen
und Schülern der Klassen 8, 9 und 10 in
Thüringen

Band 1

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades doctor theologiae (Dr. theol.)

vorgelegt dem Rat der Theologischen Fakultät

der Friedrich Schiller Universität Jena

von Pfarrer Hartwig Kiesow, Diplomtheologe

geboren am 09.10.1959 in Berlin

Gutachter:

1. Prof. Dr. Dr. Klaus Petzold

2. Prof. Dr. habil. Klaus Raschzok

3. Prof. Dr. Karl-Fritz Daiber

Tag des Rigorosums: 28.11.2003

Tag der öffentlichen Verteidigung: 09.12.2003

Einleitung	12
I. Entstehung, Kontext und Methode der Arbeit	15
1 Zugänge zum Thema aus der Einführungsphase des Religionsunterrichts in Thüringen 1991-1995	15
2 Die Ausgangslage in Thüringen vor der Fragebogenerhebung unter Beachtung des ostdeutschen Kontextes	19
3 Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Thüringen von 1994 bis 2002	26
4 Aspekte konzeptioneller Überlegungen in Thüringen seit 1991	29
4.1 Offener Religionsunterricht	30
4.2 Ökumenische Kooperation in Thüringen ?	34
4.3 Das Verhältnis zum Parallelfach Ethik	38
4.4 Der Religionsunterricht als Teil des missionarischen Auftrags der Kirche ?	41
4.5 Die Relevanz der konfessionellen Bindung des Religionsunterrichts	52
5 Empirische Impulse zur Gottesfrage bei Jugendlichen	55
6 Die Intention der Untersuchung	61
6.1 Schülerorientierung	61
6.2 Religiosität und Religionsbegriff	63
6.3 Methodische Zielbestimmung	65
7 Die Fragebogenerhebung	69
7.1 Die Entwicklung des Fragebogens	69
7.2 Das Genehmigungsverfahren der Schülerbefragung	71
7.3 Die Auswahl der Schulen (Sample)	73
7.4 Der Pretest	76
7.5 Der Hauptlauf der Schülerbefragung	76
7.6 Die Daten	78
8 Die Frage der Repräsentativität und die Grenzen dieser empirischen Erhebung	78
II. Quantitative Ergebnisse der Fragebogenerhebung	80
1 Auswertung von allgemein-statistischen Angaben und Ergebnissen zur religiösen Sozialisation der Befragten	82
1.1 Geschlechterverhältnis, Geburtsjahr und Schulabschluss	82
1.2 Der Einfluss der Wohnortgröße und des Schülertyps auf den Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts	83
1.3 Die erhobenen Daten zur religiösen Sozialisation	87
1.3.1 Zum Gebrauch des Begriffes 'religiöse Sozialisation'	87
1.3.2 Taufe und Kirchenzugehörigkeit	88
1.3.3 Konfirmation und Firmung	88
1.3.4 Jugendweihe	89
1.3.5 Teilnahme an der Christenlehre	90
1.3.6 Gottesdienstbesuch	91
1.3.7 Teilnahme an christlicher Jugendarbeit	97
1.3.8 Kirchenbesichtigungen und Besuch von Kirchenkonzerten	99
1.3.9 Dauer des vorangegangenen Religionsunterrichts	102
1.3.10 Erfahrungen mit dem Ethikunterricht	104
1.4 Die Skala religiöser Sozialisation	105
1.4.1 Die Bildung der Skala	105
1.4.2 Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Sozialisation	107
1.4.3 Der Einfluss der Klassenstufe auf die religiöse Sozialisation	108
1.4.4 Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Sozialisation	109
1.4.4.1 Klasse 8 und 9	109
1.4.4.2 Klasse 10	109
1.5 Die religiöse Sozialisation in Abhängigkeit vom Wohn- und Schulort der Befragten	110
1.5.1 Die religiöse Sozialisation in Abhängigkeit von der Wohnortgröße	110
1.5.2 Die religiöse Sozialisation in den Thüringer Stadt- und Landkreisen	111
1.6 Zusammenfassung	112
2 Auswertung der Items zu Gottesvorstellungen	114
2.1 Die 22 Items in Abhängigkeit von den Faktoren Geschlecht, Schülertyp und religiöse Sozialisation sowie in multivariater Analyse	115

2.1.1	Item 44 (Schöpfergott)	115
2.1.2	Item 45 (Gott = Natur).....	117
2.1.3	Item 46 (wissenschaftliches Wirklichkeitsverständnis).....	119
2.1.4	Item 47 (Gott als Zuflucht).....	121
2.1.5	Item 48 (Glauben an das Sichtbare)	123
2.1.6	Item 49 (Gottes Unsichtbarkeit und Gegenwart).....	125
2.1.7	Item 50 (der erfundene Gott).....	127
2.1.8	Item 51 (Gottesfrage)	129
2.1.9	Item 52 (Gott als wachendes, höheres Wesen)	131
2.1.10	Item 53 (Gott als Verbündeter).....	133
2.1.11	Item 54 (Gott als Herrscher).....	135
2.1.12	Item 55 (Existenz Gottes).....	137
2.1.13	Item 56 (Gebetserfahrung)	139
2.1.14	Item 57 (Gottes Güte und Gerechtigkeit)	141
2.1.15	Item 58 (der bedeutungslose Gott)	143
2.1.16	Item 59 (der väterliche Gott)	145
2.1.17	Item 60 (der alles regelnde Gott).....	147
2.1.18	Item 61 (Theodizee)	149
2.1.19	Item 62 (Gott im Leid)	151
2.1.20	Item 63 (der alles Verstehen übersteigende Gott).....	153
2.1.21	Item 64 (die eigene Gottesvorstellung)	155
2.1.22	Item 65 (Jesus als Bild Gottes).....	157
2.2	Zusammenfassung wesentlicher theologischer und didaktischer Aspekte	159
2.2.1	Die Frage nach Gott und seiner Existenz (Item 51, 55, 58, 64).....	159
2.2.2	Wirklichkeitsverständnis, Religionskritik und alternative Antworten (Item 46, 47, 48, 50, 61, 62)	160
2.2.3	Eigenschaften Gottes (Item 49, 57, 60, 63)	161
2.2.4	Die eigene Gotteserfahrung (Item 53, 56)	162
2.2.5	Gottesbild (Item 44, 45, 52, 54, 59, 65).....	162
3	Die Skala religiöser Kritik.....	164
3.1	Die Bildung der Skala	164
3.2	Der Einfluss der Klassenstufe auf die religiöse Kritik	165
3.3	Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik	166
3.3.1	Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik aller Befragten.....	166
3.3.2	Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik am Gymnasium	167
3.3.3	Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik an der Regelschule	170
3.4	Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik.....	173
3.4.1	Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik in Klasse 8	174
3.4.2	Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik in Klasse 9	175
3.4.3	Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik in Klasse 10	176
3.5	Der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die religiöse Kritik.....	177
3.6	Der Einfluss der Kirchenzugehörigkeit auf die religiöse Kritik	178
3.7	Zusammenfassung	179
4	Religionspädagogisches Resümee des quantitativen Teils.....	181
4.1	Unterschiede zwischen den Klassenstufen	181
4.2	Geschlechtsunterschiede.....	182
4.3	Verschiedene Schülertypen	182
4.4	Religiöse Sozialisation und Kirchenzugehörigkeit bzw. Konfessionslosigkeit	183
4.5	Regionale Besonderheiten	184

III. Gründe für den Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts 184

1	Motive von vierzehn- bis siebzehnjährigen Schüler(innen) zur Teilnahme am RU.....	186
1.1	Die Codierung bei Aufgabe 19 und die Bildung der Motivgruppen	186
1.2	Die Klassifizierung der Motive	187
1.3	Ergebnisse der Grundauszählung	188
2	Die Motive zum Besuch des RU und ihre beeinflussenden Faktoren	191
2.1	Die Motive in Abhängigkeit von der Klassenstufe.....	191
2.2	Die Motive in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler(innen).....	193
2.2.1	Charakteristische Motive von Mädchen und Jungen	193
2.2.2	Die Motive von Regelschüler(innen) der Klassen 8, 9 und 10 im Geschlechtervergleich	195
2.2.3	Die Motive von Schüler(innen) des Gymnasiums der Klassen 8, 9 und 10	

	im Geschlechtervergleich	197
2.3	Die Motive in Abhängigkeit vom Schülertyp	200
2.3.1	Die Begründung der Fachwahl durch die drei Schülertypen in Klasse 8	200
2.3.2	Die Begründung der Fachwahl durch die drei Schülertypen in Klasse 9	203
2.3.3	Die Begründung der Fachwahl durch die beiden Schülertypen in Klasse 10	205
2.4	Die Motive zum Besuch des Religionsunterrichts in Abhängigkeit von Kirchenzugehörigkeit und religiöser Sozialisation	207
2.4.1	Der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Motive der Fachwahl	208
2.4.2	Der Einfluss der Kirchenzugehörigkeit auf die Motive der Fachwahl	212
2.5	Die Motive in Abhängigkeit von den Thüringer Regionen	214
2.6	Die Motive zum RU-Besuch in Abhängigkeit von der religiösen Kritik	218
3	Religionspädagogische Interpretation und Zusammenfassung	221
3.1	Die Motive zum Besuch des RU	221
3.1.1	Kontinuität	222
3.1.2	Thematische Motive	223
3.1.3	Lebenskundliche Motive	223
3.1.4	Religiös-bekennende Motive	225
3.1.5	Zensurenbedingte Motive	226
3.1.6	Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichtes	227
3.1.7	Kirchliche Sozialisation	228
3.1.8	Elternwille	229
3.1.9	Religionskundliche Motive	230
3.1.10	Freundschaft zu Mitschüler(innen)	232
3.1.11	Neugier	233
3.1.12	Lehrerbezogenes Motiv	234
3.1.13	Fachfremde Motive	235
3.1.14	Kritik am Ethikunterricht	235
3.2	Zusammenfassung zur Motivation der Befragten	241

IV. Was Schülerinnen und Schüler selbst über Gott schreiben 244

1	Einleitung zur qualitativen Analyse	247
2	Die Fragen an Gott	248
2.1	Die Codierung und Kategorisierung der Fragen an Gott	248
2.1.1	Die Codierung der Fragen	248
2.1.2	Die Bildung von Oberkategorien	250
2.1.3	Ergebnisse der Grundauszählung	250
2.2	Die Fragen in Abhängigkeit von der Klassenstufe	252
2.3	Die Fragen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler(innen)	253
2.3.1	Die Verteilung der Fragen auf Jungen und Mädchen	253
2.3.2	Charakteristische Fragen der Geschlechter	255
2.3.3	Die Fragen der 8. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich	257
2.3.4	Die Fragen von Regelschüler(innen) der 8. Klasse im Geschlechtervergleich	258
2.3.5	Die Fragen der 9. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich	259
2.3.6	Die Fragen von Regelschüler(innen) der 9. Klasse im Geschlechtervergleich	260
2.3.7	Die Fragen der 10. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich	261
2.3.8	Die Fragen von Regelschüler(innen) der Klasse 10 im Geschlechtervergleich	262
2.4	Die Fragen in Abhängigkeit vom Schülertyp	264
2.4.1	Die Fragen der drei Schülertypen in Klasse 8 und 9	264
2.4.2	Die Fragen der beiden Schülertypen in Klasse 10	266
2.5	Die Fragen in Abhängigkeit von der religiösen Sozialisation	268
2.6	Zusammenfassung	271
3	Die Aussagen über Gott	278
3.1	Die Codierung, Kategorisierung und Klassifizierung der Aussagen	278
3.1.1	Die Codierung und Kategorisierung der Aussagen	278
3.1.2	Die Klassifizierung der Aussagen	279
3.1.3	Ergebnisse der Grundauszählung	280
3.2	Die Aussagen in Abhängigkeit von der Klassenstufe	281
3.3	Die Aussagen in Abhängigkeit vom Geschlecht	283
3.3.1	Die Verteilung auf Jungen und Mädchen	283
3.3.2	Charakteristische Aussagen der Geschlechter	284
3.3.3	Die Aussagen der 8. Klassenstufe im Geschlechtervergleich	286

3.3.4	Die Aussagen der 9. Klassenstufe im Geschlechtervergleich.....	287
3.3.5	Die Aussagen der 10. Klassenstufe im Geschlechtervergleich.....	288
3.4	Die Aussagen in Abhängigkeit vom Schülertyp.....	291
3.4.1	Die Aussagen der drei Schülertypen in Klasse 8 und 9.....	291
3.4.2	Die Aussagen der beiden Schülertypen in Klasse 10.....	294
3.5	Die Aussagen in Abhängigkeit von der religiösen Sozialisation.....	297
3.6	Zusammenfassung.....	300
4	Das Gottesbild	308
4.1	Die Codierung und Klassifizierung der Gottesbilder	308
4.1.1	Die Codierung der Gottesbilder.....	308
4.1.2	Die Klassifizierung der Gottesbilder	309
4.1.3	Ergebnisse der Grundauszählung	309
4.2	Das Gottesbild in Abhängigkeit von der Klassenstufe	311
4.2.1	Religiöse Gottesbilder	311
4.2.2	Neutrale Gottesbilder	312
4.2.3	Ablehnung bzw. Unsinn	312
4.3	Das Gottesbild in Abhängigkeit vom Geschlecht.....	313
4.3.1	Die Verteilung der Gottesbilder auf Jungen und Mädchen	313
4.3.2	Charakteristische Gottesbilder der Geschlechter.....	314
4.3.3	Das Gottesbild der 8. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich.....	315
4.3.4	Das Gottesbild der 9. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich.....	316
4.3.5	Das Gottesbild der 10. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich.....	316
4.3.6	Das Gottesbild von Regelschüler(innen) der 8. Klasse im Geschlechtervergleich.....	317
4.3.7	Das Gottesbild von Regelschüler(innen) der 9. Klasse im Geschlechtervergleich.....	318
4.3.8	Das Gottesbild von Regelschüler(innen) der 10. Klasse im Geschlechtervergleich.....	319
4.4	Das Gottesbild in Abhängigkeit vom Schülertyp	320
4.4.1	Das Gottesbild der drei Schülertypen in Klasse 8 und 9	320
4.4.2	Das Gottesbild der beiden Schülertypen in Klasse 10.....	324
4.5	Das Gottesbild in Abhängigkeit von der Höhe der religiösen Sozialisation.....	325
4.6	Zusammenfassung	329
4.6.1	Religiöse Gottesbilder.....	329
4.6.2	Neutrale Gottesbilder	332
4.6.3	Ablehnung bzw. Unsinn.....	334

V. Schülertexte mit religiöser bis atheistischer Tendenz - die Religionsskala 340

1	Die Bildung der Religionsskala und die Ergebnisse der Grundauszählung	344
2	Die Religionsskala in Abhängigkeit von Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Analysen	346
2.1	Die Religionsskala in Abhängigkeit von der religiösen Kritik.....	346
2.2	Die Motivation der Befragten in Abhängigkeit von der Religionsskala.....	347
2.3	Die Fragen der Schüler(innen) in Abhängigkeit von der Religionsskala	348
2.4	Die klassifizierten Aussagen der Schüler(innen) in Abhängigkeit von der Religionsskala	349
2.5	Die klassifizierten Gottesbilder in Abhängigkeit von der Religionsskala	350
3	Die Gruppen der Religionsskala.....	351
3.1	Die <i>Religiösen</i> (Skala 1).....	351
3.1.1	Allgemeine Charakteristika.....	351
3.1.2	Motive zum Besuch des RU	351
3.1.3	Ihre wichtigsten Fragen an Gott	352
3.1.4	Ihre Aussagen über Gott.....	353
3.1.5	Ihr Gottesbild.....	354
3.2	Die <i>kritisch Religiösen</i> (Skala 2).....	354
3.2.1	Allgemeine Charakteristika	354
3.2.2	Motive zum Besuch des RU	355
3.2.3	Ihre wichtigsten Fragen an Gott	355
3.2.4	Ihre Aussagen über Gott.....	355
3.2.5	Ihr Gottesbild.....	356
3.3	Die <i>Zweifler und Distanzierten</i> (Skala 3).....	356
3.3.1	Allgemeine Charakteristika	356
3.3.2	Motive zum Besuch des RU	357

3.3.3	Ihre wichtigsten Fragen an Gott	358
3.3.4	Ihre Aussagen über Gott	358
3.3.5	Ihr Gottesbild	359
3.4	Die <i>offenen Nichtreligiösen</i> (Skala 4)	359
3.4.1	Allgemeine Charakteristika	359
3.4.2	Motive zum Besuch des RU	360
3.4.3	Ihre wichtigsten Fragen an Gott	360
3.4.4	Ihre Aussagen über Gott	361
3.4.5	Ihr Gottesbild	361
3.5	Die <i>Atheisten</i> (Skala 5)	362
3.5.1	Allgemeine Charakteristika	362
3.5.2	Motive zum Besuch des RU	362
3.5.3	Ihre wichtigsten Fragen an Gott	363
3.5.4	Ihre Aussagen über Gott	363
3.5.5	Ihr Gottesbild	364
3.6	<i>Unsinn</i> (Skala 6)	364
3.6.1	Allgemeine Charakteristika	364
3.6.2	Motive zum Besuch des RU	364
3.6.3	Besonderheiten der Texte	365
3.7	Die <i>Unklassifizierbaren</i> (Skala 7)	365
3.7.1	Allgemeine Charakteristika	365
3.7.2	Motive zum Besuch des RU	366
3.7.3	Ihre wichtigsten Fragen an Gott	366
3.7.4	Ihre Aussagen über Gott	367
3.7.5	Ihr Gottesbild	367
3.8	Die <i>Fragenden</i> (Skala 8)	367
3.8.1	Allgemeine Charakteristika	367
3.8.2	Motive zum Besuch des RU	368
3.8.3	Ihre wichtigsten Fragen an Gott	368
3.9	Fragebögen <i>ohne Text</i> (Skala 9)	368
3.9.1	Allgemeine Charakteristika	368
3.9.2	Motive zum Besuch des RU	369
4	Die Religionsskala und ihre beeinflussenden Faktoren	369
4.1	Der Einfluss der Klassenstufe auf die Religionsskala	369
4.2	Der Einfluss des Geschlechts der Schülerinnen und Schüler auf die Religionsskala	371
4.3	Der Einfluss der Schülertypen auf die Religionsskala	379
4.4	Der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Religionsskala	383
4.5	Der Einfluss der Kircheng Zugehörigkeit auf die Religionsskala	387
5	Zusammenfassung	388

VI. Religionspädagogisches Resümee 390

1	Zusammenfassende Thesen und didaktische Hauptaufgaben	395
1.1	Allgemeines zum Evangelischen Religionsunterricht im Schuljahr 1995/96 in Thüringen	396
1.1.1	Der Aussagewert der Ergebnisse	396
1.1.2	Das Fach und seine Teilnehmer(innen)	396
1.2	Die Unterschiede zwischen den Klassenstufen im Vergleich	399
1.2.1	Klasse 8	399
1.2.2	Klasse 9	400
1.2.3	Klasse 10	402
1.3	Jungen und Mädchen im Vergleich	403
1.3.1	Geschlechtsunterschiede unter allen Befragten	404
1.3.2	Geschlechtsunterschiede an der Regelschule	408
1.3.3	Geschlechtsunterschiede am Gymnasium	409
1.4	Die Schülertypen im Vergleich	411
1.4.1	Hauptschüler(innen)	411
1.4.2	Realschüler(innen)	415
1.4.3	Schüler(innen) am Gymnasium	418
1.5	Die Unterschiede in der religiösen Sozialisation im Vergleich	423
1.5.1	Religiös gering sozialisierte Schüler(innen)	423
1.5.2	Religiös mäßig sozialisierte Schüler(innen)	425

1.5.3	Religiös deutlich sozialisierte Schüler(innen)	426
1.5.4	Religiös hoch sozialisierte Schüler(innen)	428
1.6	Konfessionslose Schüler(innen)	432
1.7	Regionale Unterschiede	434
2	Die gegenwärtige Forschungslage zum RU mit ostdeutschen Jugendlichen im Gespräch mit den Ergebnissen dieser Arbeit	437
3	Konsequenzen und Perspektiven für den Evangelischen Religionsunterricht in Thüringen	448
3.1	Koedukation von Jungen und Mädchen in religiösen Lernprozessen ?	448
3.2	Offener Religionsunterricht für konfessionslose Schüler(innen) ?	452
3.3	Integrativer Religionsunterricht von Haupt- und Realschüler(innen) an Thüringer Regelschulen ?	454
3.4	Die Balance zwischen religiösen, neutralen und atheistischen Positionen bei vierzehn- bis siebzehnjährigen Religionsschüler(innen) und das evangelische Profil des Faches	459
3.5	Ein Plädoyer für einen schülerbezogenen und lebensrelevanten Religionsunterricht	462

Teil 2

Literaturverzeichnis	458
-----------------------------	------------

Anhang (15 Anlagen)	470
----------------------------	------------

1	Brief des Schulbeauftragten an die Schüler(innen) der 9. Klassen zur Einführung des RU vom 24.8.1992	470
2	Schüleräußerungen zur Gottesfrage aus der Einführungsphase des RU 1992 - 1993	471
3	Graphik zur Altersstruktur der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (Gemeindeglieder im Jahr 2001)	483
4	Religionsunterricht - ein möglicher Beitrag zur Erneuerung der Schule (H. Kiesow in der OTZ vom 1.7.1992)	484
5	Brief an die Teilnehmer der Grundkurse Ev. bzw. Kath. Religion der 11. Klassen des Gymnasiums "Salzmannschule" Schnepfenthal vom 10.7.1997	485
6	Zweites Genehmigungsschreiben des Thüringer Kultusministerium zur Befragung vom 15.12.1995	487
7	Schulstatistik des Thüringer Kultusministeriums (1995/96) zum Religions- und Ethikunterricht für die Klassenstufen 8 - 10 an Regelschulen und Gymnasien	488
8	Der Schülerfragebogen	490
9	Verzeichnis der befragten Schulen in Thüringen	502
10	Hinweise zur Durchführung der Fragebogenerhebung	507
11	Die Ergebnisse der Grundauszählung zu den Aufgaben 1 - 18 und 20	509
12	Codierungsliste mit Textbeispielen zu Aufgabe 19 des Fragebogens	521
13	Codierungsliste mit Textbeispielen zu den Aufgaben 21 - 23 des Fragebogens	535
14	Klassifizierungsliste der Religionsskala mit Ankerbeispielen	576
15	Auswahl von Schülertexten	578

Abkürzungsverzeichnis	662
------------------------------	------------

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Verhältnis Bevölkerung z. Gemeindeglieder	25
Abb. 2	Wohnortgrösse der Religionsschüler(innen) in Abh. vom Schultyp	82
Abb. 3	Zusammensetzung der Klassen (Regelsch.) nach Wohnortgrösse	83
Abb. 4	Zusammensetzung der Klassen (Gymn.) nach Wohnortgrösse	84
Abb. 5	Teilnahme an der Christenlehre von Religionsschüler(innen)	88
Abb. 6	Teilnahme an der Christenlehre von ev. Konfirmierten	89
Abb. 7	Gottesdienstbesuch ev. Konfirmierter in Abh. von der Klasse	91
Abb. 8	Gottesdienstbesuch ev. Konfirmierter in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)	92
Abb. 9	Gottesdienstbesuch ev. Konfirmierter in Abh. vom Geschlecht	93
Abb. 10	Gottesdienstbesuch in Abh. von der Wohnortgrösse	94
Abb. 11	Teilnahme an christlicher Jugendarbeit durch Religionsschüler(innen) in Abh. von der Kirchenzugehörigkeit (Klasse 9 und 10)	96
Abb. 12	Besuch christl. Jugendarbeit in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 8 und 9)	97
Abb. 13	Besichtigung von Kirchen in Abhängigkeit vom Geschlecht	98
Abb. 14	Besichtigung von Kirchen in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 8 und 9)	98
Abb. 15	Besuch von Kirchenkonzerten in Abhängigkeit vom Geschlecht	99
Abb. 16	Besuch von Kirchenkonzerten in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 8 und 9)	100
Abb. 17	Religiöse Sozialisation in Abh. von der Kirchenzugehörigkeit	105
Abb. 18	Rel. Sozialisation in Abh. von der Wohnortgrösse	108
Abb. 19	Relig. Sozialisation in den Kreisen	109
Abb. 20	Item 44 in Abh. von relig. Sozialisation	114
Abb. 21	Item 44 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	114
Abb. 22	Item 45 in Abh. von relig. Sozialisation	116
Abb. 23	Item 45 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	116
Abb. 24	Item 46 in Abh. von relig. Sozialisation	118
Abb. 25	Item 46 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	118
Abb. 26	Item 47 in Abh. von relig. Sozialisation	120
Abb. 27	Item 47 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	120
Abb. 28	Item 48 in Abh. von relig. Sozialisation	122
Abb. 29	Item 48 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	122
Abb. 30	Item 49 in Abh. von relig. Sozialisation	124
Abb. 31	Item 49 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	124
Abb. 32	Item 50 in Abh. von relig. Sozialisation	126
Abb. 33	Item 50 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	126
Abb. 34	Item 51 in Abh. von relig. Sozialisation	128
Abb. 35	Item 51 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	128
Abb. 36	Item 52 in Abh. von relig. Sozialisation	130
Abb. 37	Item 52 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	130
Abb. 38	Item 53 in Abh. von relig. Sozialisation	132
Abb. 39	Item 53 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	132
Abb. 40	Item 54 in Abh. von relig. Sozialisation	134
Abb. 41	Item 54 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	134
Abb. 42	Item 55 in Abh. von relig. Sozialisation	136
Abb. 43	Item 55 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	136
Abb. 44	Item 56 in Abh. von relig. Sozialisation	138
Abb. 45	Item 56 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	138
Abb. 46	Item 57 in Abh. von relig. Sozialisation	140
Abb. 47	Item 57 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	140
Abb. 48	Item 58 in Abh. von relig. Sozialisation	142
Abb. 49	Item 58 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	142
Abb. 50	Item 59 in Abh. von relig. Sozialisation	144
Abb. 51	Item 59 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	144
Abb. 52	Item 60 in Abh. von relig. Sozialisation	146
Abb. 53	Item 60 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	146
Abb. 54	Item 61 in Abh. von relig. Sozialisation	148
Abb. 55	Item 61 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	148
Abb. 56	Item 62 in Abh. von relig. Sozialisation	150
Abb. 57	Item 62 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	150

Abb. 58	Item 63 in Abh. von relig. Sozialisation	152
Abb. 59	Item 63 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	152
Abb. 60	Item 64 in Abh. von relig. Sozialisation	154
Abb. 61	Item 64 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	154
Abb. 62	Item 65 in Abh. von relig. Sozialisation	156
Abb. 63	Item 65 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	156
Abb. 64	Relig. Kritik in Abhängigkeit von der Klasse	164
Abb. 65	Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht	165
Abb. 66	Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 8)	166
Abb. 67	Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 9)	167
Abb. 68	Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 10)	168
Abb. 69	Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Regelschule Klasse 8)	169
Abb. 70	Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Regelschule Klasse 9)	170
Abb. 71	Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Regelschule Klasse 10)	171
Abb. 72	Relig. Kritik in Abh. vom Schüler (Klasse 8)	172
Abb. 73	Relig. Kritik in Abh. vom Schüler (Klasse 9)	173
Abb. 74	Relig. Kritik in Abh. vom Schüler (Klasse 10)	174
Abb. 75	Relig. Kritik in Abh. von der rel. Sozialisation	175
Abb. 76	Relig. Kritik in Abh. von der Kirchenzugehörigkeit	176
Abb. 77	Rel. Kritik in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	178
Abb. 78	Motive in Abhängigkeit von der Klasse	189
Abb. 79	Motive in Abhängigkeit vom Geschlecht	192
Abb. 80	Motivation in Abh. von Geschlecht und Klasse (Regelschule)	195
Abb. 81	Motivation in Abh. von Geschlecht und Klasse (Gymnasium)	197
Abb. 82	Motive in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 8)	198
Abb. 83	Motivation in Abh. vom Schüler (Klasse 8)	200
Abb. 84	Motive in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 9)	201
Abb. 85	Motivation in Abh. vom Schüler (Klasse 9)	202
Abb. 86	Motive in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 10)	203
Abb. 87	Motivation in Abh. vom Schüler (Klasse 10)	204
Abb. 88	Motive in Abh. von der religiösen Sozialisation	206
Abb. 89	Motivation in Abh. von der religiösen Sozialisation	208
Abb. 90	Motive in Abhängigkeit von der Kirchenzugehörigkeit	210
Abb. 91	Motivation in Abh. von der Kirchenzugehörigkeit	212
Abb. 92	Relig. Sozialisation in den Regionen Thüringens	213
Abb. 93	Motivation in Abh. von der rel. Kritik	218
Abb. 94	Motive in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 8)	235
Abb. 95	Motive in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 9)	236
Abb. 96	Motive in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 10)	237
Abb. 97	Motivation in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 8)	241
Abb. 98	Motivation in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 9)	242
Abb. 99	Motivation in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 10)	243
Abb. 100	Fragen an Gott in Abh. von der Klasse	249
Abb. 101	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht	251
Abb. 102	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht	252
Abb. 103	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 8)	254
Abb. 104	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht (Regelschüler Klasse 8)	255
Abb. 105	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 9)	256
Abb. 106	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht (Regelschüler Klasse 9)	257
Abb. 107	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 10)	258
Abb. 108	Fragen an Gott in Abh. vom Geschlecht (Regelschüler Klasse 10)	259
Abb. 109	Fragen an Gott in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)	262
Abb. 110	Fragen an Gott in Abh. vom Schüler (Klasse 10)	264
Abb. 111	Fragen an Gott in Abh. von der rel. Sozialisation	266
Abb. 112	Häufigkeiten von Fragen (Unterkategorien)	272
Abb. 113	Fragen in Abh. vom Geschlecht, Schüler und der rel. Soz.	273
Abb. 114	Fragen in Abh. vom Geschlecht, Schüler und Klasse	274
Abb. 115	Aussagen in Abhängigkeit von der Klasse	279
Abb. 116	Klassifizierung der Aussagen in Abhängigkeit von der Klasse	280
Abb. 117	Aussagen in Abhängigkeit vom Geschlecht	281
Abb. 118	Aussagen in Abhängigkeit vom Geschlecht (Klasse 8)	283
Abb. 119	Aussagen in Abhängigkeit vom Geschlecht Klasse 9)	284

Abb. 120	Aussagen in Abhängigkeit vom Geschlecht Klasse 10)	285
Abb. 121	Klassifizierung der Aussagen von Gymnasiasten in Abh. von Geschlecht und Klasse	287
Abb. 122	Klassifizierung der Aussagen von Regelschülern in Abh. von Geschlecht und Klasse	287
Abb. 123	Aussagen in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 8 und 9)	289
Abb. 124	Klassifizierung der Aussagen in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)	291
Abb. 125	Aussagen in Abh. vom Schüler (Klasse 10)	292
Abb. 126	Klassifizierung der Aussagen in Abh. vom Schüler (Klasse 10)	293
Abb. 127	Aussagen in Abh. von der rel. Sozialisation	294
Abb. 128	Klassifizierung der Aussagen in Abh. von der rel. Sozialisation	296
Abb. 129	Häufigkeiten der Aussagen	299
Abb. 130	Abhängigkeit der Aussagen vom Geschlecht	300
Abb. 131	Aussagen in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 8)	301
Abb. 132	Aussagen in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 9)	302
Abb. 133	Aussagen in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 10)	303
Abb. 134	Gottesbild in Abh. von der Klasse	307
Abb. 135	Gottesbild in Abh. vom Geschlecht	310
Abb. 136	Klassifizierung der Gottesbilder bei Gymnasiasten in Abh. von Geschlecht und Klasse	313
Abb. 137	Klassifizierung der Gottesbilder bei Regelschülern Gymnasiasten. in Abh. von Geschlecht und Klasse	316
Abb. 138	Gottesbilder in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)	317
Abb. 139	Klassifizierung der Gottesbilder in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)	319
Abb. 140	Klassifizierung der Gottesbilder in Abh. vom Schüler (Klasse 10)	321
Abb. 141	Gottesbilder in Abh. von der rel. Sozialisation	322
Abb. 142	Klassifizierung der Gottesbilder in Abh. von der rel. Sozialisation	324
Abb. 143	Häufigkeiten der Gottesbilder	332
Abb. 144	Gottesbild in Abh. vom Geschlecht	333
Abb. 145	Gottesbild in Abh. vom Schüler für Klasse 10	334
Abb. 146	Klassifizierung der Gottesbilder (Klasse 8) in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz.	335
Abb. 147	Klassifizierung der Gottesbilder (Klasse 9) in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz.	336
Abb. 148	Klassifizierung der Gottesbilder (Klasse 10) in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz.	337
Abb. 149	Gottesbilder in Abh. vom Geschlecht, Schüler und Klasse	338
Abb. 150	Gottesbilder in Abh. vom Geschlecht, Schüler und Klasse und rel. Sozialisation	339
Abb. 151	Religionsskala in Abh. von rel. Kritik	342
Abb. 152	Motivation in Abh. von der Religionsskala	343
Abb. 153	Fragen in Abh. von der Religionsskala	344
Abb. 154	Klassifizierung der Aussagen in Abh. von der Religionsskala	345
Abb. 155	Klassifizierung der Gottesbilder in Abh. der Religionsskala	346
Abb. 156	Religionsskala in Abh. von der Klasse	365
Abb. 157	Religionsskala in Abh. vom Geschlecht	367
Abb. 158	Religionsskala in Abh. vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 8)	371
Abb. 159	Religionsskala in Abh. vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 9)	371
Abb. 160	Religionsskala in Abh. vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 10)	372
Abb. 161	Religionsskala in Abh. vom Geschlecht (Regelschule Klasse 8)	372
Abb. 162	Religionsskala in Abh. vom Geschlecht (Regelschule Klasse 9)	373
Abb. 163	Religionsskala in Abh. vom Geschlecht (Regelschule Klasse 10)	373
Abb. 164	Religionsskala in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)	374
Abb. 165	Religionsskala in Abh. vom Schüler (Klasse 10)	375
Abb. 166	Religionsskala in Abh. von rel. Sozialisation	379
Abb. 167	Religionsskala in Abh. von der Kirchenzugehörigkeit	382
Abb. 168	Religionsskala in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse	388
Abb. 169	Religionsskala in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation	389

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit werden theologische, pädagogische und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse miteinander verbunden und einer abschließenden religionsdidaktischen Auswertung zugeführt. Die Daten der empirischen Untersuchung beruhen auf einer Fragebogenerhebung der Theologischen Fakultät, die ich im letzten Halbjahr meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter von Prof. Dr. Dr. Klaus Petzold 1996 landesweit im Evangelischen Religionsunterricht durchführten konnte. Wichtige Ergebnisse der schneller auswertbaren quantitativen Daten wurden bereits 1997 in einer Fachzeitschrift veröffentlicht.¹ Weil bestimmte Aspekte der Untersuchung bildungs- und kirchenpolitische Relevanz besitzen, schrieb ich im gleichen Jahr auch eine allgemeinverständliche Kurzfassung für die Thüringer Kirchenzeitung.² Die Codierung und Inhaltsanalyse von 3500 Schülertexten, die ich vorzunehmen hatte, konnte neben meinem Dienst als Schulbeauftragter in zwei großen Schulamtsbereichen nur langsam vorangehen. Im Jahr 2000 war für eine geplante Buchveröffentlichung eine Textfassung mit den wichtigsten Ergebnissen der qualitativen Analysen fertiggestellt, die aus promotionsrechtlichen Gründen nicht publiziert werden sollte. Eine abschließende wissenschaftliche Auswertung und Zusammenfassung der Ergebnisse für eine Dissertation erforderte einen ungestörten Zeitblock, den mir die Thüringer Landeskirche im Rahmen eines Sabbatjahres 2001/2002 dankenswerterweise gewährte. Die Ergebnisse der Arbeit sind auch mit der Datenquelle von 1996 noch aktuell, weil sich religiöse Einstellungen, Gottesbilder und Fachwahlmotive von Jugendlichen nicht jährlich ändern, sondern bekanntlich Entwicklungen in größeren Zeiträumen unterworfen sind. Die Dissertation soll die Entwicklung des Ev. Religionsunterrichts fünf Jahre nach seiner Einführung in Thüringen beschreiben und einen Beitrag dazu leisten, längerfristige Entwicklungen im Religionsunterricht mit ostdeutschen Jugendlichen beurteilen zu können. In die Interpretation der Ergebnisse sind natürlich auch meine Erfahrungen als Schulbeauftragter mit eingeflossen. Durch die ständige Praxiskopplung in vielen Unterrichtsbesuchen bzw. Gesprächen mit Religionslehrer(innen) und Schulleiter(innen) weiß ich, dass der Charakter von

¹ H. Kiesow, Atheistische oder fromme Jugendliche? Erste Ergebnisse einer Fragebogenerhebung im Evangelischen Religionsunterricht der Klassen 8 – 10 in Thüringen, in: CRP 3/1997, S. 9 – 15.

² H. Kiesow, Weder fromm noch gleichgültig, in: Glaube und Heimat Nr. 36 vom 7.9.1997 S. 5.

Religiosität und Motivation der Thüringer Religionsschüler(innen) in ähnlicher Weise, wie er in dem zeitlupenartigen Ausschnitt der Fragebogenerhebung festgehalten wurde, auch gegenwärtig den Evangelischen Religionsunterricht der Klassen 8 – 10 mitbestimmt. Darum erfolgt im VI. Kapitel dieser Arbeit eine didaktische Kommentierung der Ergebnisse mit der Formulierung von Aufgaben und Konsequenzen für den Ev. Religionsunterricht im engen Gespräch mit den neusten Erkenntnissen aus Religionspädagogik, Schule und praktischer Theologie.

Die vorliegende Arbeit besteht aus sechs Kapiteln und einem längeren Anhang zur Dokumentation. Im I. Kapitel, das Entstehung und Methode der Arbeit benennt, werden auch eigene Erfahrungen beim Aufbau des RU in Thüringen beschrieben und verarbeitet. Aus der Zeitzeugenperspektive heraus sollen sie einen Beitrag zu Geschichte und Entwicklung des Religionsunterrichts in Thüringen nach der politischen Wende von 1989 leisten, weil eine umfassende wissenschaftliche Darstellung dazu bisher noch aussteht. In den Kapiteln II – V werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dargestellt und auf die Abhängigkeit von beeinflussenden Faktoren hin untersucht. Dabei enthalten Kap. II und III die Ergebnisse der quantitativen Analysen. Kapitel II hat seine Schwerpunkte in der Untersuchung der religiösen Sozialisation der Probanden und deren Antworten auf die Items zur Gottesvorstellung. Das III. Kapitel, das die Gründe für den Besuch des RU auswertet, erfasst neben den vorgegebenen Items auch eigene schriftliche Äußerungen von Jugendlichen (Nominaldaten). Kapitel IV stellt eine differenzierte qualitative Analyse der Schülertexte zu den drei Variablen 'Fragen an Gott', 'Aussagen über Gott' und 'Gottesbild' dar. Das V. Kapitel bewertet die Religiosität der Schülertexte im Ganzen mit Hilfe der Religionsskala und bietet so eine Zusammenfassung der qualitativen Analysen von Kapitel IV. Diese wird hier mit den quantitativen Ergebnissen zur religiösen Sozialisation und religiösen Kritik (Kap. II) sowie zur Motivation der Befragten (Kap. III) verbunden. Das Religionspädagogische Resümee in Kapitel VI fasst die Ergebnisse der gesamten Arbeit in Thesen zusammen und hat seinen Schwerpunkt in der didaktischen Fragestellung. Dazu gehören eine Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Stand der Forschung zum Religionsunterricht im ostdeutschen Kontext sowie Überlegungen zu den schulpraktischen Konsequenzen, die die Ergebnisse der Untersuchung nahe legen. Im Anhang der Dissertation findet man neben Dokumenten aus der Aufbauphase des Religionsunterrichts in Thüringen den vollständigen Fragebogen (Anlage 8) und die Ergebnisse der Grundauszählung (Anlage

11). Erst hier werden auch Schüleräußerungen im Rahmen der Codierungslisten (Anlage 12 – 13) und der Auswahl an kompletten Schülertexten (Anlage 15) dokumentiert, um die Dissertation von unnötigen Textbeispielen freizuhalten und die Lesbarkeit der Arbeit zu gewährleisten. Die Schülertexte stellen ein bewegendes Zeugnis an Religiosität oder weltanschaulicher (atheistischer) Position Thüringer Religionsschüler(innen) und ihrer elementaren Fragen dar, das die Notwendigkeit dieses Faches auf seine Weise unterstreicht. Und schließlich zeigen die im Originalschreibweise wiedergegebenen Textpassagen, was später Pisa 2000 auch den fünfzehnjährigen Thüringer Schüler(innen) attestierte: Etliche Schüler(innen) an Regelschulen wie am Gymnasium verfügen über ausgesprochen schlechte Deutschkenntnisse. Die Pflege der deutschen Muttersprache scheint in der Heimat Martin Luthers in Vergessenheit geraten zu sein, nicht aber die Dringlichkeit seiner Frage nach Gott.

I: Entstehung, Kontext und Methode der Arbeit

1 Zugänge zum Thema aus der Einführungsphase des Religionsunterrichts in Thüringen 1991-1995

Von der Thüringer Kultusministerin Christine Lieberknecht ist mit Erlass vom 2.7.1991 die Einführung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach in Thüringen bekannt gegeben worden.¹ In ausdrücklicher "Abkehr von der totalitären, ideologisch ausgerichteten Erziehung der Vergangenheit" sollten in einem grundlegend umgestellten Schulsystem künftig die Schüler(innen) "als Person ernst genommen und zu selbständig denkenden Menschen erzogen werden".² Für die Kultusministerin basierte die Einführung des Religionsunterrichts auf einem "von Freiheit und Verantwortung geprägten Menschenbild".³ Ein erneuertes Thüringer Schulwesen brauche daher einen ganzheitlichen Erziehungsansatz, der da "wo es vom einzelnen gewollt ist, auch die religiöse Dimension einbeziehen" muss.⁴ Der Religionsunterricht sollte "nicht zuletzt auf Wunsch der Kirchen – schrittweise und behutsam" im Schuljahr 1991/92 eingeführt werden und dabei den Bedarf bzw. regionale und personelle Gegebenheiten berücksichtigen.⁵ Auf Wunsch von Schulen, Eltern oder durch das Engagement von Pfarrer(innen) begannen an einigen Schulen bereits im Schuljahr 1990/91 spontan kirchliche Lehrkräfte mit Religionsunterricht bzw. Christenlehre in der Schule, was mit dem Inkrafttreten des Grundgesetzes am 3. Oktober 1990 eine rechtliche Grundlage bekam. Die Einführung des Faches geschah ab dem Schuljahr 1991/92 in engem Kontakt mit den kirchlichen Schulbeauftragten der 40 Superintendenturen in der Thüringer Landeskirche, die "verantwortlich für die Vorbereitung, Einführung und Durchführung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen im Bereich der Superintendentur" waren.⁶ Als gerade ordinierter Gemeindepfarrer erhielt ich 1991 auch die Beauftragung für den

¹ Thüringer Kultusministerium, Ministerin Christine Lieberknecht: An alle Schulleiter an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Thüringen, 2.7.1991, Betr. Einführung des Religionsunterrichts an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Thüringen im Schuljahr 1991/92, masch. 4 Seiten

² Ebd. S. 1

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd., S. 2f.

⁶ So hieß es in der Aufgabenbeschreibung für Schulbeauftragte, die bis zum Schuljahr 1995/96 in Geltung war.

Schulbeauftragtendienst in der damaligen Superintendentur Camburg/Saale. Durch Beschluss der Synode der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen sind dann im Rahmen eines flächendeckenden Konzepts Multiplikatoren für religionspädagogische Ausbildungsaufgaben in 16 Regionen qualifiziert worden.⁷ Die Multiplikatoren waren mit Beginn des Schuljahres 1992/93 "die regionalen Kursleiter für die Weiterbildung von staatlichen und die Fortbildung von kirchlichen Lehrkräften zur Erlangung der Lehrerlaubnis für das Fach Ev. Religion"⁸. Mit Gründung des Pädagogisch-Theologischen Zentrums der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen in Reinhardsbrunn (1992) wurden die Multiplikatoren dem PTZ angegliedert. Vor allem durch die Zusammenarbeit mit Württemberger Schuldekanen, aber auch mit kirchlichen Partnern aus Bayern und Hessen gelang es auf diese Weise, rasch und auf breiter Basis eine große Anzahl von Lehrkräften für den RU zu qualifizieren. Überall dort, wo bald nach der Wende Lehrkräfte für den RU vorhanden waren, konnte der RU als Schulfach eingeführt werden. Die zügige Einführung des RU sollte sich später als vorteilhaft für die Akzeptanz des Faches in der Schule und Öffentlichkeit herausstellen.⁹ Der sogenannte Tabarzer "Multiplikatorenkonvent" wurde im Schuljahr 1991/92 vom damaligen Heidenheimer Schuldekan Dr. Helmut Hanisch und Dr. Eckhard Schack aus Jena geleitet und für die anstehenden Aufgaben ausgebildet. Als Mitglied dieses Multiplikatorenkonventes war ich von 1992-1994 für die religionspädagogische Qualifizierung in den Superintendenturen Jena, Camburg, Eisenberg und Stadtroda zuständig. Helmut Hanisch hat innerhalb der Ausbildung der Multiplikatoren eindrücklich auf die Relevanz der Gottesfrage für den RU hingewiesen. Besonders sein Unterrichtsentwurf "Menschen erfahren Gott" regte bei mir die Frage an, welche Gottesvorstellungen und Gottesbilder wohl nichtchristliche erzogene Schüler(innen) besaßen.¹⁰ Unsere ehemaligen DDR-Schulen waren ja voll von ungetauften Kindern, die areligiös aufwuchsen. Als Möglichkeit mit diesen Schüler(innen) über Gott ins Gespräch zu kommen, zu denen ich als Pfarrer in der Kirchgemeinde kaum Kontakt hatte, bot sich der gerade einzuführende Religionsunterricht an. Verständlicherweise

⁷ Vgl. dazu auch den Bericht von Wilhelm Epting (1994), dem ehemaligen Direktor des Pädagogisch-Theologischen Zentrums in Reinhardsbrunn, (S.341 – 349).

⁸ Diese Aufgabenbeschreibung und Freistellungsregelung für die Multiplikatoren ist als Anlage 2 zur Drucksache 15 von der 4. Tagung der VIII. Synode im April 1992 verabschiedet worden. Darin müsste es nicht "Lehrerlaubnis" sondern schulrechtlich exakt "Unterrichtserlaubnis" heißen.

⁹ Vgl. dazu Kap. II/1.3.9.

¹⁰ Vgl. Hanisch (1991). Diese Unterrichtseinheit testete ich in meinen Religionsgruppen, um zu sehen, welche Reaktionen das dahinter stehende Stufenmodell von Oser/Gmünder bei atheistisch erzogenen ostdeutschen Jugendlichen hervorruft. Meine Erfahrungen damit waren nicht so problematisch wie die von Christian Grethlein in einer Hallenser 11. Klasse. Vgl. dazu Grethlein (1993), Sp. 584.

wurde er zunächst meist in der 1. Klasse der Grundschule oder in Klasse 5 an Regelschulen oder Gymnasien angeboten. Mich interessierten dabei aber nicht so sehr die Schulanfänger der Wendezeit, sondern vor allem diejenigen Jugendlichen, die jahrelang von der materialistischen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus an den Schulen der DDR geprägt waren. Welchen Einfluss hatte die atheistische Weltanschauungsschule der DDR auf die Frage nach Gott und ein eventuell verborgen schlummerndes Gottesbild dieser DDR-Generation? Ich besaß als Schulbeauftragter eine günstige Gelegenheit, mit diesen Jugendlichen über Gott ins Gespräch zu kommen. Weil ich für die Einführung des Religionsunterrichts in der Superintendentur zuständig war, konnte ich bei vorhandenen Lehrkräften auch in der Klassenstufe 9 den RU einführen lassen. Wie überall war natürlich auch im Kirchenkreis Camburg ein riesiger Mangel an Religionslehrern. Aber ich selber wollte ja auch unterrichten, um die Schulpraxis aus der Lehrerrolle kennen zu lernen. Deshalb konnte ich 1992 an den Regelschulen Camburg und Dorndorf/Saale mit dem Unterricht in drei neunten Klassen beginnen. Dieses Alter war insofern günstig, als hier die schulrechtlich relevante Religionsmündigkeit vorlag und auch die Chance für atheistisch Erzogene bestand, sich selbst für dieses Fach anzumelden. Der künftige Religionslehrer hatte in den oberen Klassen das Fach den Schülern vorzustellen, damit sie eine eigene Entscheidungsrundlage für oder gegen das Fach besaßen.¹¹ Den Schüler(innen) wurde ein Brief mit inhaltlichen und rechtlichen Informationen mitgegeben, damit sie ihre Entscheidung in Ruhe zu Hause mit ihren Eltern besprechen konnten.¹² Der RU ist zumindest in meinem Dienstbereich immer parallel mit Ethik eingeführt worden. In drei Religionsgruppen der 9.Klassenstufe unterrichtete ich 29 Schüler(innen) an den Regelschulen Camburg und Dorndorf. Es war etwas ganz Besonderes, nach fast 60 Jahren Atheismus an Schulen in Ostdeutschland mit jungen Menschen über religiöse Fragen ins Gespräch zu kommen.¹³ Etwa die Hälfte dieser Schüler(innen) war konfessionslos. Nach einigen Anwärmstunden stellte ich den Schülern am Beginn der thematischen Arbeit jeweils folgende zwei Aufgaben, die anonym auf Karteikärtchen zu

¹¹ An den Grundschulen und in Klasse 5 und 6 ist der neue Unterricht vor der Fachwahl auf einem Elternabend durch den Schulbeauftragten zusammen mit dem künftigen Religionslehrer vorgestellt worden.

¹² Im Anhang (Anlage 1) ist eine Fassung solcher Schüler- und Elterninformationen die mit einem Anmeldeformular verbunden waren, wiedergegeben worden. Die Schulbeauftragten haben diese für ihre Bereiche in verschiedenen Varianten formuliert.

¹³ Dazu gehörten ebenso die Gespräche im Lehrerzimmer, wo etliche sich das erste Mal mit einem Pfarrer unterhielten. Das ganze besaß auch dadurch eine gewisse Brisanz, weil ich selbst die polytechnische Oberschule der DDR durchlaufen hatte und mir ohne Jugendweihe der Weg zum Abitur von Lehrer(innen) versperrt worden war.

beantwortet waren und nicht verlesen werden sollten: 1. Wie stelle ich mir Gott vor?; 2. Welche Fragen hätte ich an Gott? Als ich zu Hause die Antworten las, war ich mehr als berührt von diesen fundamentalen und existentiell drängenden Fragen und dem oftmals naiven Anthropomorphismus ihrer Gottesvorstellung. Diese Generation fragte so ehrlich und tiefgründig und hatte auch da, wo offenbar der Konfirmandenunterricht besucht worden war, nur eine inhaltlich sehr vage gefüllte Gottesvorstellung. Diese Fragen wiederholte ich zu Beginn des Schuljahres im Herbst 1993 in zwei neunten Klassen am Carl-Zeiss-Gymnasium in Jena, in denen ebenfalls der RU eingeführt wurde.¹⁴ Prof. Klaus Petzold und ich unterrichteten damals im Team teaching eine neunte Klasse.¹⁵ Aus diesen fünf Gruppen der 9. Klassenstufe lagen interessante Äußerungen von 58 Religionsschüler(innen) vor, die Einblick in die Gottesvorstellung von Jugendlichen geben, die bisher keinen Religionsunterricht besucht hatten.¹⁶ Die Fragen und Aussagen dieser Schüler(innen) führten zu dem Entschluss, eine empirische Untersuchung auf breiter Basis im RU bei Thüringer Jugendlichen durchzuführen. Dafür sprach auch, dass bis dahin keinerlei wissenschaftliche Untersuchungen über den RU in Thüringen existierten. Als Mitarbeiter von Prof. Dr. Dr. Petzold war ich an der Theologischen Fakultät in Jena an den Ergänzungsstudiengängen für Regelschul- und Gymnasiallehrer(innen) mitbeteiligt, welche die durch Multiplikatorenkurse ausgebildeten Religionslehrer(innen) weiter bis zum Staatsexamen qualifizierten. Prof. Petzold gelang es damals, eine große Zahl Thüringer Religionslehrer(innen) zur weiteren Ausbildung an die Universität Jena zu holen.¹⁷ Dadurch bekam ich eine weitere Gelegenheit, die Fragestellungen der geplanten Untersuchung im Gespräch mit Lehrer(innen) und in Seminaren an der Theologischen Fakultät auf Praxisrelevanz hin zu testen.

¹⁴ Eine zweite 9. Klasse wurde von Pastorin Anja Kiesow geführt, die dieselben Aufgaben stellen ließ.

¹⁵ Dies war der erste Religionsunterricht nach beinahe sechzig Jahren Zwangspause an einem Gymnasium in Jena und damit eine Premiere! Vgl. dazu meinen Aufsatz "Der Teufel und Sankt Michael" (1998), in dem ich Erfahrungen mit Religionsklassen der Anfangszeit beschrieben habe.

¹⁶ Diese Schüleräußerungen werden im Anhang (Anlage 2) vollständig dokumentiert, weil es sich dabei um authentisches Material aus der Einführungsphase des RU an Schulen der ehemaligen DDR handelt. Diese Schüler(innen) sind 5 bis 6 Jahre lang noch in die Polytechnische Oberschule der DDR gegangen und wurden von Lehrer(innen) unterrichtet, die zu weit über 90 % ohne Kirchenzugehörigkeit waren. Man darf auch nicht vergessen, dass an Regelschulen der Lehrerstamm weitgehend derselbe geblieben war, so dass die kirchenfeindliche Vergangenheit der DDR-Volksbildung in den Lehrerzimmern noch deutlich gespürt werden konnte. Außerdem dienten die Ergebnisse der Befragung zur Genese des Schülerfragebogens (vgl. dazu Punkt 7.1).

¹⁷ Vgl. dazu den Artikel Thüringen von Klaus Petzold (2001), Sp. 2114 - 2119

2 Die Ausgangslage in Thüringen vor der Fragebogenerhebung unter Beachtung des ostdeutschen Kontextes

Durch die vielen Gespräche mit den Lehrer(innen) meines Weiterbildungskurses und den Lehrer(innen) der Ergänzungsstudiengänge an der Theologischen Fakultät merkte ich, wie wichtig zunächst genauere Informationen über die Teilnahme am RU, die Unterschiede zwischen den Schularten, der Anteil von konfessionslosen Schüler(innen) am Unterricht, die religiöse Vorbildung, die in Thüringen sehr verbreiteten regionalen Besonderheiten etc. waren. Für die Ausbildungsaufgaben an der Fakultät waren dies wesentliche Voraussetzungen. Prof. Petzold hatte ein integratives Konzept für die Lehrveranstaltungen des Ergänzungsstudiums für Religionslehrer(innen) entwickelt, wo die theologische Fachdisziplin jeweils mit dem fachdidaktischen Part des Religionspädagogen gekoppelt war. Es war für mich nicht leicht, dabei über didaktische Konkretionen zu reden, ohne exakte Informationen auf einer breiten Basis über die Thüringer Religionsschüler(innen) zu besitzen. Ich merkte, dass jeder Lehrer dazu neigte, seine Erfahrungen in gewisser Weise zu verallgemeinern, obwohl es doch an anderen Schulen im und mit dem RU ganz anders stand. Die besten, allerdings mündlichen Informationen aus allen Landesteilen kamen im Schulbeauftragtenkonvent und im Multiplikatorenkonvent zusammen, denen ich bis 1993 bzw. 1994 angehörte. Sieht man einmal von der nicht öffentlich zugänglichen Diplomarbeit von S. Wendt¹⁸ ab, lag damals (1992) nur ein kurzer Bericht aus dem Landeskirchenamt "Zur Situation des Religionsunterrichts im Bereich der Evang. - Luth. Kirche in Thüringen" schriftlich vor.¹⁹ Auch die Situationsberichte der EKD²⁰ und des Comenius-Instituts²¹ zitierten diesen Bericht bzw. druckten ihn ab und brachten substantiell keine neuen Informationen. Zwischen den einzelnen ostdeutschen Landeskirchen, die eine gemeinsame Vergangenheit im Bund der Ev. Kirchen in der DDR hatten, gab es in den Anfangsjahren deutliche Unterschiede beim Aufbau des RU und der kirchlichen Stellung dazu, wie der ehemalige Mecklenburger Oberkirchenrat Eckart Schwerin

¹⁸ Die Diplomarbeit von Sebastian Wendt an der Gesamthochschule – Universität Kassel (1992) gibt interessante Einblicke über die Einführung des RU am Beispiel eines Sonneberger Beruflichen Gymnasium im zweiten Schulhalbjahr 1991/92 und hat dabei auch die Schüler(innen) mit im Blick.

¹⁹ Wilfried Schmidt (1992) in: Die Christenlehre, Heft 8/ 92, S. 349 – 352.

²⁰ Vgl. Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern. Ein Zwischenbericht des Kirchenamtes der EKD vom Oktober 1992 (1993), S. 340 – 355.

²¹ Vgl. Im Blickpunkt. Religionsunterricht in der Diskussion. Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern (1993)

rückblickend feststellte.²² Gemeinsam war aber für alle ehemaligen Gliedkirchen des Kirchenbundes die Minderheitssituation in einer weitgehend säkularisierten Umwelt. Das verbreitete Phänomen der Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland beschäftigte mich und viele andere Ostdeutsche in besonderem Maße, weil wir in der Wendezeit die Hoffnung hegten, dass mit dem Ende des alten Unterdrückungssystems auch die Kirchen und die ihnen aufgetragene Botschaft wieder stärker gefragt sein würden. Die diesbezügliche Ernüchterung der Nachwendezeit haben viele Pfarrer(innen) und kirchliche Mitarbeiter(innen) erlebt. Die Shell-Studie "Jugend '92" lieferte für den Altersbereich der 13 bis 29-Jährigen das Zahlenmaterial auf breiter Basis. 80 % konfessionslose Jugendlichen in Ostdeutschland im Gegensatz zu 10 % in Westdeutschland²³ lassen nicht nur nach den Ursachen fragen, sondern regten religionspädagogisch Engagierte an, nach der religiösen Ansprechbarkeit und Erreichbarkeit von konfessionslosen Jugendlichen zu fragen. Über die nüchternen Zahlen zur Kirchlichkeit Jugendlicher in den 'alten' und 'neuen' Bundesländern tröstete dabei auch nicht die Feststellung Jürgen Eibens hinweg, dass "die Kirchlichen 'Ost' im Durchschnitt ihrer Kirche und der religiösen Praxis verbundener als die Kirchlichen 'West'" waren.²⁴ Die Shell-Studie hielt uns nun empirisch gesichert vor Augen, was wir längst ahnten: "Die ehemalige DDR erweist sich anhand aller verfügbaren religionsbezogenen Information als säkularisierter als die alten Bundesländer"²⁵. Kaum waren erste Anfangshürden beim religionspädagogischen Neubeginn in den Schulen gemeistert und der Blick langsam wieder frei für konzeptionelle Überlegungen angesichts verbreiteter Konfessionslosigkeit junger Menschen, da geriet, wie sooft seit 1989, auch dieses Thema in die Hände westdeutscher Deutungshoheit. Heiner Barz legte im 3. Band des von der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (AEJ) in Auftrag gegebenen Forschungsberichts "Jugend und Religion" mit dem bezeichnenden Titel "Postsozialistische Religion. Am Beispiel *der jungen Generation* in den Neuen Bundesländern" (1993) eine zusammenhanglos dargestellte Karikierung jugendlicher Religiosität vor,²⁶ die schon aufgrund einer Datenbasis von 24 Probanden äußerst fragwürdig war. Dass weder im qualitativen Paradigma noch im wissenschaftlichem

²² Vgl. Frank/Schwerin (2002), S. 79, der an anderer Stelle auf eine fehlende "differenzierte Reflexion der bisher zurückgelegten Wegstrecken" in den ostdt. Kirchen hinwies (Schwerin, 1995, S. 182).

²³ Eiben (1992), S. 93.

²⁴ Ebd. S. 94.

²⁵ Ebd. S. 96.

²⁶ Vgl. die Aussage von Barz (1993) über das Christusbild der Jugendlichen im Osten: "Heilsgeschichtliche Relevanz kommt ihm deswegen aber genauso wenig zu wie etwa Götz von Berlichingen" (S. 103).

Niveau der Selbstanspruch von Barz, "die erste umfassende empirische Bestandsaufnahme zum Thema 'Jugend und Religion' seit über 30 Jahren"²⁷ vorgelegt zu haben gerechtfertigt ist, hat Andreas Feige eindrücklich nachgewiesen.²⁸ Mit seiner Feststellung, das "wissenschaftliche Nobilitierungsetikett 'empirisch' wird in der AEJ-Studie mithin genau so suggestiv eingesetzt wie neuerdings die Eigenschaft 'biologisch' bei Vollkornnudeln",²⁹ hatte sich auch die Relevanz dieser Studie für unsere religionspädagogischen Überlegungen praktisch erledigt.

Für die Eruierung der ostdeutschen Ausgangslage bedeutsam waren die ersten Ergebnisse der 3. EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft "Fremde Heimat Kirche" (1993), weil hier neben Konfessionslosen erstmals ostdeutsche Evangelische repräsentativ befragt wurden.³⁰ Ein Teil der Analyse zielte speziell auf diese Gruppe hin.³¹ Allerdings war aufgrund der Datenbasis nur eine separate Auswertung der kleinen Gruppe von 18 – 29-jährigen Evangelischen möglich (40 Probanden),³² so dass im Blick auf die mich interessierenden 14 bis 17-jährigen Jugendlichen kaum Vergleichbarkeit im Altersbereich vorlag. Von religionspädagogischem Interesse war aber die Erkenntnis der Studie, dass sich ostdeutsche 14 bis 29-Jährige im Vergleich mit derselben Altersgruppe im Westen wie mit älteren ostdeutschen Kirchenmitgliedern stärker kirchlich engagiert erwiesen.³³ Dass dies in den Kirchgemeinden dennoch so wenig wahrgenommen werde, läge an der generellen Unterrepräsentanz jüngerer Kirchenmitglieder in Ostdeutschland, wo der Anteil der über 60-jährigen Evangelischen mit 38 % sehr hoch ist.³⁴ Die Position Konfessionsloser zum Glauben an Gott und ihre Einstellung zu Glauben, Christentum und Religion wurde in diesen ersten Ergebnissen der dritten EKD-Umfrage mit differenziert operationalisierten Aufgabenstellungen im Ost-West-Vergleich wiedergegeben, die hier leider ohne Altersspezifik erfolgte.³⁵

Wollte man sich nicht der für Illustrierte typisch unspezifischen und kaum nachprüfbaren Behauptungen wie "67 % der Westdeutschen halten sich für gläubig. Im

²⁷ Barz (1992) Bd. 2, S. 23.

²⁸ Vgl. Feige (1992), S. 63 – 75.

²⁹ Ebd. S. 71.

³⁰ Vgl. Fremde Heimat Kirche (1993), S. 5.

³¹ Vgl. dazu Kap. 2 "Kirchenmitglieder in Ostdeutschland – eine markante Minderheit?", ebd., S. 23 – 40.

³² Vgl. ebd., S. 30 und S. 40, Anmerkung 8.

³³ Vgl. ebd., S. 37ff. Die Shell-Studie 'Jugend 92' kam oben auf ähnliche Ergebnisse im Ost-West-Vergleich.

³⁴ Vgl. ebd., S. 36f. und S. 39.

³⁵ Vgl. ebd., S. 55 – 58.

Osten sind es nur 31 %" zufrieden geben,³⁶ dann waren für die Bestimmung der ostdeutschen Ausgangslage insbesondere zwei Veröffentlichungen von Ehrhart Neubert aus der Nachfolgeeinrichtung der Theologischen Studienabteilung³⁷ des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR aussagekräftig. Im Werkstattbericht "Zur Konfessionslosigkeit in (Ost-) Deutschland" (1994) ist sein Beitrag "Die postkommunistische Jugendweihe – Herausforderung für kirchliches Handeln" für die Ausgangslage in Thüringen besonders wichtig, weil die Kompetenz des ehemaligen Niedesynderstedter Dorfpfarrers für die ostdeutsche Situation in dem Bericht über die uneinheitliche Konfirmationspraxis in Thüringen zu erkennen ist.³⁸ Noch deutlicher erhellt er die ostdeutsche Vergangenheit, die unsere befragten Jugendlichen prägte, in seiner Untersuchung von 1996 "'gründlich ausgetrieben'. Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission)". Neubert, der nicht an kirchlicher Kritik spart,³⁹ bietet ein unkonventionelles Verständnis von Mission als "gelingende Kommunikation mit Konfessionslosen",⁴⁰ das schon von der Begrifflichkeit her für den didaktischen Ansatz eines Religionsunterrichts, der offen für konfessionslose Schüler(innen) sein will (siehe dazu unter 4.1) außerordentlich hilfreich ist. Neubert warnt die ostdeutschen Kirchen davor, sich nur an einer bekennnistreuen Minderheit zu orientieren⁴¹ und plädiert für "die Schaffung von Voraussetzungen für Mission der dem christlichen Glauben gegenüber immunisierten konfessionslosen Bevölkerung"⁴². Er erhebt damit zwar nicht den Anspruch, eine explizite Missionstheologie zu entwerfen,⁴³ weist aber auf ein vergessenes Thema der

³⁶ So Hartmut Kistenfeger/ Norbert Roberts auf S. 56 in ihrem Artikel "Glaube ohne Kirche. Viele Deutsche schustern sich ihr Bild von Gott selbst zusammen – ohne Papst und Pastor. Den Kirchen stehen radikale Reformen bevor" in: Focus 15/ 1996, S. 52-60

³⁷ Die Veröffentlichungen von E. Neubert "Reproduktion von Religion in der DDR-Gesellschaft. Ein Beitrag zum Problem der sozialisierenden Gruppen und ihrer Zuordnung zu den Kirchen" (Beiträge A/6 , 1996) und "Megapolis DDR und die Religion" (ausser der Reihe/3, 1996, am Beispiel von Jena-Neulobeda), die von der Theologischen Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR herausgegeben wurden, waren zu DDR-Zeiten eine einzigartige regimiekritische Quelle religionssoziologischer Analysen und wurden in oppositionellen kirchlichen Gruppen beinahe wie Samisdat-Literatur von Hand zu Hand weitergereicht.

³⁸ Vgl. Neubert (1994), S. 66f.

³⁹ Vgl. seine Kritik am verbreiteten Verständnis einer Minderheitskirche (S. 92ff.) bzw. dem ekklesiologischen Modell einer 'Minderheit mit Zukunft', die "dem missionarischen Willen schon im Vorfeld Hemmnisse auferlegt" (S. 92) und an den Kirchenmodellen "Zeugnis- und Dienstgemeinschaft" bzw. "Kirche als Lerngemeinschaft" des Bundes der Ev. Kirchen in der DDR (S. 101).

⁴⁰ Neubert (1996), S. 5.

⁴¹ Ebd. 95.

⁴² Ebd. S. 104.

⁴³ Ebd. S. 92.

ostdeutschen Landeskirchen hin, das einer offensiven Entfaltung⁴⁴ in protestantischer Freiheit bedarf. Insbesondere sein Insistieren auf einem weitem, nicht binnenkirchlich ausgerichteten Verständnis kirchlicher Bildungsarbeit als "ein öffentlicher, gesellschaftlicher, der Aufklärung verpflichteter Dialog über Inhalte und Traditionen der kirchlichen Verkündigung", die "soziale und religiöse Erfahrung" verknüpft,⁴⁵ ist für konzeptionelle Überlegungen eines Evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat Thüringen relevant.

Der zum Aufbau des PTZ nach Reinhardsbrunn (Friedrichroda) gekommene Württemberger Religionspädagoge Wilhelm Epting, hat 1998 rückblickend in dem Aufsatz "Wenn PfarrerInnen, kirchliche MitarbeiterInnen und LehrerInnen erneut 'zur Schule gehen'. Erinnerungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Einführung des Religionsunterrichts in Thüringen" über die Mühen der Anfangsjahre berichtet und dabei vor allem ausführlich die Fort- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte sowie die Genese schul- und kirchenrechtlicher Bestimmungen zum RU beschrieben. Über die Situation der Schüler(innen)im RU oder ihre eigene Sicht zum für sie neuen Fach erfährt man in diesem Artikel so gut wie nichts. Auch die Auskunft des ehemaligen PTZ-Direktors, dass etwa 27 % der Schüler(innen) am RU teilnehmen und dies eine Verdopplung gegenüber der Zahl getaufter Schüler(innen) wäre, ist eine Behauptung, die nicht durch Zahlen unterlegt wird.⁴⁶ Letztere Vermutung widerspricht meinen 1997 in der Zeitschrift "Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis" veröffentlichten ersten Ergebnissen der Fragebogenerhebung zum RU in Thüringen.⁴⁷

Den früher in Leipzig und jetzt in Frankfurt/Oder wirkenden Religionssoziologen Detlef Pollak beschäftigte in seinem Beitrag "Religiös-kirchlicher Wandel in Ostdeutschland nach 1989" (2000) ebenfalls stark unsere eingangs ähnlich genannte Frage "Warum kam es mit der Beseitigung des kirchenfeindlichen staatssozialistischen Regimes nicht zu einem neuen Aufschwung von Religiosität und Kirchlichkeit?".⁴⁸ Er zeigt als eine Schlussfolgerung seiner Analyse "daß in dem Maße, wie die Kirchen an Bedeutung verlieren, sich das religiöse Feld in Ostdeutschland insgesamt einengt".⁴⁹ Pollak belegt

⁴⁴ Vgl. seine Einschätzung, dass "das, was die Weltanschauungsdiktatur in Ostdeutschland für Schäden angerichtet und hinterlassen hat... die größte Herausforderung für die Christen" ist "seit es in Mitteleuropa überhaupt eine Kirche gibt" (Neubert 1994, S. 92).

⁴⁵ Ebenda, S. 101.

⁴⁶ Vgl. Epting (1998), S. 187.

⁴⁷ Vgl. Kiesow (1997), S. 10, wo ich 76,2 % Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit im Durchschnitt der Klassen 8 – 10 für meine Erhebung angebe.

⁴⁸ Pollak (2000), S. 328.

⁴⁹ Ebd.

u.a. anhand der unterschiedlich ausgeprägten religiösen Orientierung Konfessionsloser in West- und Ostdeutschland⁵⁰ die Relevanz des öffentlichen Klimas für die Stellung der Kirchen und eines Umfeldes religiöser Kultur überhaupt. Dabei ist seine abschließende These "Wo ein Klima der Sympathie fehlt, bricht für die Volkskirchen eine wichtige gesellschaftliche Stütze weg und sie verlieren an Stabilität"⁵¹ in besonderer Weise für die Stellung des Religionsunterrichts im Osten relevant. Religionssoziologische Erkenntnisse belegen, dass die "jeweiligen weltanschaulichen Mehrheiten...ihre Einstellung weitaus besser an die nächste Generation weitergeben" können "als die weltanschaulichen Minderheiten"⁵². So stellt dieses Fach gleichsam die Speerspitze missionarischer Bemühungen der Restvolkskirchen durch Übernahme von Bildungsmitverantwortung im öffentlichen Raum dar. Es befindet sich in exponierter Lage und muss sich gegen den breiten Strom von Indifferenz und Konfessionslosigkeit behaupten.⁵³ Unterrichtende wie Schüler(innen) befinden sich durch die Wahl des Faches häufig auf einem Präsentierteller, auf dem ihnen *auch* Gleichgültigkeit, Ablehnung oder scharfer Gegenwind entgegenschlägt. Der Religionsunterricht hängt entscheidend von seiner Akzeptanz im gesellschaftlichen Umfeld ab und er braucht für sein Gelingen Unterstützung auf breiter Basis, zu dem nicht nur eine klar geregelte schulrechtliche Stellung wie im Freistaat Thüringen gehört. Auch die Kirchen müssen sich, wie es die EKD-Synode 1997 in Friedrichroda betont hat, hinter dieses Fach stellen⁵⁴ und es im öffentlichen Diskurs zu ihrer eigenen Sache machen.

Zur Beschreibung der Ausgangslage vor der Fragebogenerhebung gehört auch ein nüchterner Blick auf die Zahlen zur Kirchenzugehörigkeit in Thüringen. Nach dem Statistischen Jahrbuch "Thüringen" betrug der Anteil evangelischer Kirchenmitglieder 1995 auf dem gesamten Gebiet des Freistaates (inclusive der in Thüringen liegenden Kirchenkreise der Kirchenprovinz Sachsen und dem Dekanat Schmalkalden der Ev.

⁵⁰ Vgl. ebd., S. 327: "In einer Gesellschaft, in der noch immer über 80 % der Bevölkerung der evangelischen oder katholischen Kirche angehören, ist auch die weltanschauliche Haltung der Konfessionslosen stärker religiös geprägt als in einer Gesellschaft, in der Kirchenmitgliedschaft zu einem Minderheitsphänomen geworden ist".

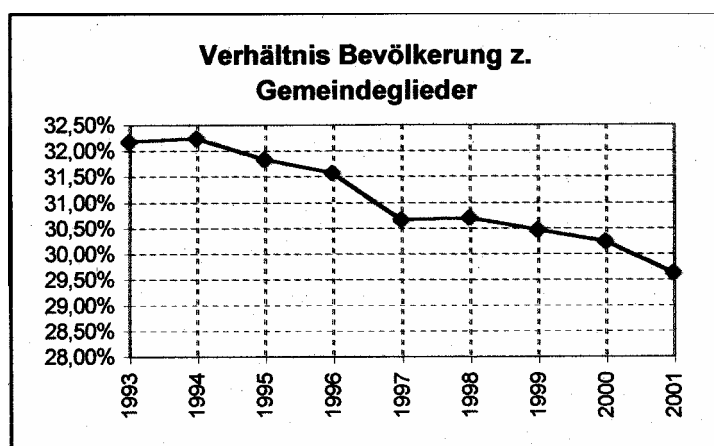
⁵¹ Pollack (2000), S. 331.

⁵² Hanisch/Pollack (1997), S. 21.

⁵³ Vgl. dazu auch ebd., S. 24. Ich denke, die Kräfte für das 'gegen den Strom Schwimmen' haben wir Christen bereits in der DDR-Zeit erworben.

⁵⁴ Vgl. Religiöse Bildung in der Schule (1997), wo davon gesprochen wird, das Engagement der Kirchen für den RU "trotz der sehr angespannten finanziellen Situation durchzuhalten" (Artikel 10). Demgegenüber ist in der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen zumindest ein folgenreiches personelles Zurückgehen des Engagements für den RU zu verzeichnen, was sich an der durch die Herbstsynode 2001 bestätigten Halbierung der erst 1995 gebildeten hauptamtlichen Schulbeauftragtenstellen auf vier zeigt.

Kirche Kurhessen Waldeck) 30,7 % und der katholischer Christen 8,8 %.⁵⁵ Damit gehörten zu beiden großen Kirchen bereits 1995 weniger als 40 % der Bevölkerung Thüringens. 1999 gab es in Thüringen noch 36,7 % Christen (28,2 % ev. Landeskirchen und 8,5 % kathol. Kirche).⁵⁶ Im Vergleich zu den statistischen Zahlen der EKD von 1999, wo für Ostdeutschland 29,1 % der Bevölkerung als Mitglieder christlicher Kirchen angegeben werden (Westdeutschland 77,7 %), ist die religionssoziologische Ausgangslage in Thüringen damit etwas 'besser' als im ostdeutschen Durchschnitt.⁵⁷ Wie Kapitel II dieser Arbeit zeigen wird, gibt es aber erhebliche regionale 'kirchliche' Unterschiede. Hinsichtlich der Kirchenmitgliedschaft stellt sich in Thüringen wie in Gesamtdeutschland eine abnehmende Entwicklung dar. Die folgende Graphik zeigt für das Gebiet der Ev.- Luth. Landeskirche in Thüringen die Entwicklung der Gemeindeglieder im Verhältnis zur Bevölkerung (Abb. 1, Quelle: Landeskirchenamt Eisenach):



Im Jahr 2001 gehörten zur Ev.- Luth. Kirche in Thüringen 501070 Gemeindeglieder, die einen Anteil von 29,6 % der Bevölkerung ihres Gebiets bildeten.⁵⁸

⁵⁵ Quellen: Statistisches Jahrbuch Thüringen (Ausgabe 1997) S. 32 sowie S. 39 (Bevölkerungszahlen).

⁵⁶ Quellen: Statistisches Jahrbuch Thüringen (Ausgabe 2001), S. 34 sowie S. 40 (Bevölkerungszahlen).

⁵⁷ Evangelische Kirche in Deutschland, Statistik kurz und bündig (Ausgabe 2001), Hannover. Die Ausgabe 2002 meldet für 2000 einen Anteil von 28,6 % Christen an der ostdeutschen Bevölkerung.

⁵⁸ Quelle: Landeskirchenamt Eisenach, Referat Meldewesen, August 2002.

3 Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Thüringen von 1994 bis 2002

Das Thüringer Kultusministerium berichtet auf seiner Homepage, dass der Anteil der Schüler(innen) an den allgemein bildenden Schulen, die weder am RU noch an Ethik teilnahmen, von 41,6 % im Schuljahr 1993/94 kontinuierlich auf 4,25 % im Schuljahr 2001/2002 sank.⁵⁹ Im Erhebungsschuljahr 1995/96 hatten 73876 Schüler(innen) am Ev. RU, 22747 am Kath. RU und 199069 am Ethikunterricht der allgemein bildenden Schulen teilgenommen.⁶⁰ An den berufsbildenden Schulen, wo die Situation im Freistaat von Anfang an für den RU viel problematischer war, nahmen im Schuljahr 1995/96 1964 Schüler(innen) am Ev. RU, 627 am Kath. RU und 11117 am Ethikunterricht teil.⁶¹ Im Schuljahr 2001/2002 stellt sich aufgrund des Lehrkräftemangels die Situation an Berufsschulen immer noch als besonders schwierig dar: Von insgesamt 91417 Berufsschüler(innen) besuchten 3573 (3,9 %) den Ev. RU, 929 (1 %) den Kath. RU und 14510 (15,9 %) Ethik. 72404 Berufsschüler/innen (79,2 %) konnte weder Religions- noch Ethikunterricht angeboten werden. Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung des RU an allgemein bildenden Schulen in Thüringen, wo die Lücken in der Unterrichtsversorgung zunehmend geschlossen wurden.⁶²

Schuljahr	Ev. RU	Kath. RU	Ethik	Keine Teilnahme	Schüler (n = 100 %)
1994/95	19,4 %	6,2 %	~ 50 %	25 %	362272
1995/96	20,5 %	6,3 %	55,3 %	17,9 %	360251
1996/97	21,3 %	6,4 %	< 60 %	12,3 %	354942
1997/98	21,6 %	6,5 %	62,4 %	9,4 %	344657
1998/99	22,3 %	6,6 %	64 %	7 %	325166
1999/00	22,7 %	6,7 %	65,4 %	5,1 %	303572
2000/01	22,8 %	6,7 %	65,7 %	4,6 %	281115
2001/02	23 %	6,8 %	65,9 %	4,2 %	258408

⁵⁹ www.thueringen.de/tkm [11.07.2002].

⁶⁰ Thüringer Kultusministerium Erfurt, Referat Statistik am 17.08.1995

⁶¹ Thüringer Kultusministerium Erfurt, Referat Statistik vom 15.09.1995

⁶² Quellen: Thüringer Kultusministerium Erfurt, Pressedienst vom 5.3.1997 und die Schulstatistiken des Referats Statistik vom 19. 12. 1995, 23. 9. 1997, 23. 9. 1998, 22. 9. 1999, 5. 2. 2001, die große Schulstatistik 2001/2002 mit der letzten Aktualisierung vom 18.12.2001 sowie das Statistische Jahrbuch Thüringen (Ausgabe 2001), S. 310.

Demnach ist der Anteil der Schüler(innen), die den Evangelischen RU besuchten, bei abnehmenden Schülerzahlen im Freistaat kontinuierlich gewachsen. Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Thüringen stellt eine Erfolgsgeschichte dar, die im starken Kontrast zu der sinkenden Kirchenzugehörigkeit im Freistaat steht. Zwar gehören in Thüringen noch gut ein Drittel der Bevölkerung der katholischen oder der evangelischen Kirche an, aber die Kirchenmitglieder haben ihre Schwerpunkte in den oberen Altersjahrgängen. Die Kirchenzugehörigkeit unter jungen Menschen ist weitaus geringer ausgeprägt. Die Zahlen zur Altersstruktur der Gemeindeglieder in der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen von 2001 zeigen⁶³ (vgl. die Graphik im Anhang, Anlage 3), dass sich die Gemeindeglieder vor allem aus dem Anteil der Rentner zusammensetzen (41 %, die 60 Jahre und älter sind). Gemeindeglieder die jünger als 23 Jahre sind bilden nur etwa 18 % der Kirchenmitglieder in der Thüringer Landeskirche.⁶⁴ Wenn dagegen 30 % der Schüler(innen) an allgemein bildenden Schulen den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchen, dann ist dies ein hoffnungsvolles Zeichen, das gerade die christlichen Kirchen im Freistaat stärker beachten sollten. Es gibt auch in Thüringen ein ausgeprägtes Interesse der Schüler(innen) an Religion, das weitaus größer als ihre Konfessionszugehörigkeit ist. Dies belegen die folgenden Zahlen zur Konfessionszugehörigkeit aller Schüler(innen) an Thüringer allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2001/2002:⁶⁵

- 22,8 % (58893) ev. Schüler(innen). Davon nahmen 10256 ev. Schüler(innen) am Ethikunterricht (17,4 %) und 192 Schüler(innen) am Kath. RU (0,3 %) teil.
- 67,8 % (175149) konfessionslose Schüler(innen). Davon nahmen 12108 Schüler(innen) am Ev. Ru (6,9 %) und 339 Schüler(innen) am Kath. RU (0,2 %) teil.
- 8,2 % (21058) katholische Schüler(innen). Davon nahmen 2023 katholische Schüler(innen) am Ethikunterricht (9,6 %) und 1488 am Ev. RU (7 %) teil.
- 1,3 % (3308) Sonstige/keine Angabe.

Die Schüler(innen) setzten sich nach Konfessionszugehörigkeit im evangelischen und katholischen RU an allgemeinbildenden Thüringer Schulen so zusammen⁶⁶

⁶³ Quelle: Landeskirchenamt Eisenach, Referat Meldewesen, August 2002

⁶⁴ Diese Altersgruppe habe ich aus den Zahlen zur Altersstruktur der Thüringer Landeskirche (2001) zusammengefasst, weil darin auch die Geburtsjahrgänge meiner Befragung enthalten sind (1979 – 1982).

⁶⁵ Quelle: Thüringer Kultusministerium/Referat Statistik, Große Schulstatistik 2001/2002, letzte Aktualisierung: 18.12.2001.

⁶⁶ Vgl. ebd.

Schuljahr 2001/2002	Evangelische	Katholische	Konfessionslose	Schüler insgesamt ⁶⁷
Ev. RU allgemeinbildende Schulen	76,6 %	2,5 %	20,4 %	100 % n = 59461
Kathol. RU allgemeinbildende Schulen	1,1 %	96,6 %	1,9 %	100 % n = 17644

Bei den Zahlen zum katholischen RU muss beachtet werden, dass dieser in den Diasporagebieten meistens in den Pfarrgemeinden stattfindet, so dass eine Öffnung für konfessionslose oder evangelische Schüler(innen) erschwert wird. Ausnahmen mit RU in schulischen Räumen bilden manchmal größere Städte, das Amt Geisa (Bistum Fulda) und vor allem das Eichsfeld. Der Anteil konfessionsloser Schüler(innen) im Ev. Religionsunterricht unterliegt erheblichen Schwankungen in den einzelnen Schularten.⁶⁸

Schuljahr 2001/2002	Evangelische	Katholische	Konfessionslose	Schüler insgesamt ⁶⁹
Ev. RU an Grundschulen	75,5 %	3,1 %	20,6 %	100 % n = 14623
Ev. RU an Förderschulen	56,7 %	2,9 %	39,4 %	100 % n = 3161
Ev. RU an Regelschulen	80,3 %	1,9 %	17,5 %	100 % n = 20100
Ev. RU an Gymnasien	77 %	2,6 %	19,9 %	100 % n = 20954
Ev. RU an Berufsschulen	50,8 %	3,4 %	45,7 %	100 % n = 3573

Der hohe Anteil konfessionsloser Schüler(innen) an Förderschulen und berufsbildenden Schulen wird überwiegend durch die Schulen in freier Trägerschaft⁷⁰ verursacht, wo christliche Träger oftmals keinen Ethikunterricht als Alternative zum RU anbieten. Bei dem generell gering entwickelten RU an Berufsschulen machen sich diese Schulen überproportional stark bemerkbar.⁷¹ Auch bei den Förderschulen kommt der größte Teil

⁶⁷ Aus Übersichtsgründen und wegen der geringen Daten wurde die Spalte Sonstiges/keine Angabe/jüdischer RU weggelassen, deren Anteil 0,4 – 0,5 % ergab.

⁶⁸ Quelle: Thüringer Kultusministerium/Referat Statistik, Große Schulstatistik 2001/2002, letzte Aktualisierung: 18.12.2001. Leider enthält die Statistik keine Aufteilung nach Klassenstufen, so dass man sich mit den ungefähren Altersgruppen entsprechend der Schularten begnügen muss.

⁶⁹ Aus Übersichtsgründen und wegen der geringen Daten wurde die Spalte Sonstiges/keine Angabe/jüdischer RU weggelassen, deren Anteil minimal war.

⁷⁰ Die große Schulstatistik des Kultusministeriums in der den Schulbeauftragten zugänglichen Fassung benennt nicht die einzelnen freien Schulträger. Es handelt es sich hier aber oft um konfessionelle Träger.

⁷¹ 762 konfessionslose Schüler(innen) besuchten den RU an staatlichen berufsbildenden Schulen (46,6 %) und 872 Schüler(innen) den RU an Berufsschulen in freier Trägerschaft (53,4 %). Diese besuchten aber nur 9045 (10 %) aller Berufsschüler(innen), während staatliche berufsbildende Schulen von 82372 (90 %) der Jugendlichen besucht wurden.

der konfessionslosen Religionsschüler aus Schulen in freier Trägerschaft.⁷² Die meisten Schüler(innen) besuchen in Thüringen allgemeinbildende Schulen, zu denen Grundschulen, Regelschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Förderschulen zählen. Hier ist im Durchschnitt von einem Fünftel konfessionsloser Schüler(innen) im Ev. Religionsunterricht auszugehen.⁷³

4 Aspekte konzeptioneller Überlegungen in Thüringen seit 1991

Im folgenden werden im wesentlichen in Thüringen entstandene konzeptionelle Überlegungen vorgestellt, welche den Aufbau des Religionsunterrichts kritisch begleitet haben und noch gegenwärtig begleiten bzw. für seine weitere Entwicklung bedeutsam sind. Diese Zusammenstellung erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Die Aufbauzeit des RU war für alle in der Schule Engagierten randvoll von Aufgaben, die vor den Füßen lagen, so dass leider viele wichtige Erfahrungen nicht schriftlich festgehalten wurden. Kriterium der Auswahl war einmal ein subjektives Moment, d.h. die religionspädagogische Relevanz, die ich aufgrund meiner Erfahrungen als Schulbeauftragter den ausgewählten Überlegungen beimaß. Zum anderen lag mir daran, dass vor allem Stimmen aus Ostdeutschland, die bei den vielen gutgemeinten Ratschlägen Westdeutscher zur kirchlichen und religionspädagogischen Situation im Osten schon von der Menge her leicht unterzugehen drohen, Raum bekommen, weil sie die besten Erfahrungen mit der hiesigen Situation besitzen. Und schließlich sollen die hier vorzustellenden theoretischen Ansätze und Verhältnisbestimmungen für die Interpretation der Ergebnisse meiner Fragebogenerhebung sowie bei der Benennung von didaktischen Konsequenzen für den Evangelischen Religionsunterricht in Thüringen eine Rolle spielen.

⁷² 445 konfessionslose Schüler(innen) besuchten den RU an staatl. Förderschulen (35,8 %) und 799 an Förderschulen in freier Trägerschaft (64,2 %). Insgesamt wurden an staatlichen Förderschulen 15122 Schüler(innen) (85,7 %) und an Förderschulen in freier Trägerschaft 2513 Schüler(innen) (14,3 %) unterrichtet.

⁷³ Die speziellen Angaben zum RU und zur Konfessionszugehörigkeit der Schüler(innen) in der großen Schulstatistik sind den Schulbeauftragten erst seit dem Schuljahr 2001/2002 bekannt gegeben worden. Der ehemalige Kultusminister Dieter Althaus hatte noch 1997 gesagt, dass in Thüringen rund 30 % Ungetaufte am RU teilnehmen würden. Vgl. seinen Beitrag zum Symposium über den RU im Bonner Wasserwerk, in: Lehmann, (1998), S. 53.

4.1 Offener Religionsunterricht

Der von OKR Ludwig Große einberufene kirchliche Thüringer Bildungsausschuss (Blankenburger Arbeitskreis), zu dem auch Fachleute benachbarter Kirchen gehörten⁷⁴, hatte kurz vor der offiziellen Einführung des Religionsunterrichts im Mai 1991 Kriterien für einen 'offenen RU' formuliert. Dem Bildungsausschuss lag angesichts eines enger gefassten Entwurfs der vorläufigen Schulordnung für die Regelschulen in besonderer Weise daran, mit dem einzuführenden RU möglichst viele Schüler(innen) zu erreichen d.h. "ein Angebot an alle Schüler abgesehen von ihrer Konfessionalität oder religiösen Zugehörigkeit zu machen".⁷⁵ In den ausformulierten Kriterien hieß es: "Der Religionsunterricht soll die Begegnung mit religiösen Leben, Denken und Gestalten ermöglichen und begründete Entscheidungen für die eigene Lebensorientierung vorbereiten..."⁷⁶ und "soll ein Beitrag zur Dialog- und Kommunikationsfähigkeit der Schüler leisten, den Streit der Überzeugungen fördern und durch Angebote von Sinn- und Wertorientierungen eine eigene Gestaltung des Lebens ermöglichen"⁷⁷. Diese Gedanken sind bis auf den heutigen Tag für den Dialog mit konfessionslosen Schüler(innen) im Religionsunterricht relevant. Schon damals kurz nach der Wende bzw. gerade damals lag den Müttern und Vätern des Thüringer Religionsunterrichts an keiner isolierten Stellung innerhalb des Fächerkanons der Schule: "'Offener Religionsunterricht' bedeutet auch die Öffnung zur Zusammenarbeit mit anderen Fachlehrern zur gemeinsamen Unterrichtsplanung für Projekte, themenübergreifende Unterrichtseinheiten oder praktische Unternehmungen für die Fächer, die die Kenntnis religiöser Inhalte erfordern"⁷⁸. Ein derart offener Religionsunterricht versteht sich auch in der Tradition des konziliaren Prozesses, denn er "soll helfen, Verantwortung wahrzunehmen und einzuüben, sowohl für das eigene Leben als auch für das soziale, ökologische und politische Umfeld am Ort, im Land und in der Welt"⁷⁹. An diesem Kriterium ist das geistige Erbe des ostdeutschen Kirchenbundes besonders zu erkennen, denn gerade die Eisenacher Bundessynode vom September 1989 bekannte sich am Beginn der Herbstrevolution ausdrücklich zu "Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung

⁷⁴ Vgl. zur Zusammensetzung des Bildungsausschusses Große (1994), S. 286 und Große (1999), S. 11.

⁷⁵ Protokoll der Sitzung des Bildungsausschusses vom 13.05.1991 in Erfurt, masch. 2 Seiten, Punkt 2. Vgl. dazu auch Schmidt (1992), S. 352.

⁷⁶ Ebd. Punkt 3.

⁷⁷ Ebd. Punkt 6.

⁷⁸ Ebd. Punkt 5.

⁷⁹ Ebd. Punkt 7

der Schöpfung".⁸⁰ Oberkirchenrat Große, der als Eisenacher Ausbildungsdezernent an maßgeblichen Weichenstellungen zur Einführung des Religionsunterrichts in Thüringen mitwirkte, nannte in der Thüringer Kirchenzeitung "Glaube und Heimat" (1991) weitere Zielstellungen für einen *offenen* Religionsunterricht: Dieser solle "zum Leben und zur Gemeinschaft helfen" und "die Lebensfragen aufgreifen, die Kinder umtreiben, und offenlegen, daß da eigentlich Glaubensfragen zu beantworten sind".⁸¹ Die Kinderseelen würden nach sechzig Jahren Verführung durch "Antireligionsunterricht" und der noch lange nachwirkenden "oftmals brutalen Unterdrückung keimenden Glaubens" Sensibilität benötigen, was Große biblisch begründet: "Offen – das heißt in der behutsamen Weise, die aus dem Respekt vor den Kinderherzen wächst: 'Wehe dem, der einen dieser Kleinen zum Anstoß wird' (Matthäus 18,6)".⁸² Ludwig Große hat bei der Einführung des Faches deutlich die Kinder im Blick und möchte, dass im offenen Religionsunterricht "mit Kindern und Eltern" nach Antworten gesucht wird⁸³. In Großes konzeptionellen Überlegungen deutet sich das Motto eines Perspektivwechsels zu den Kindern an, dessen Notwendigkeit später die EKD-Synode von Halle/Saale (1994) ausdrücklich betont.⁸⁴ Die erste Thüringer Kultusministerin und derzeitige Präsidentin des Thüringer Landtages bezeichnet in ihrem Erlass vom 2.7.1991 den Religionsunterricht für nicht bekenntnisangehörige Schüler(innen) als "ein offenes Angebot, für das sich die Kirchen generell entschieden haben".⁸⁵ Christine Lieberknecht, die in Jena Theologie studierte und Thüringer Pastorin ist, begründete die Offenheit des neuen Faches damals (1993) zunächst theologisch "Christlicher Glaube bedeutet auch Einladung an die Welt. Also im Blick auf Religionsunterricht heißt christlicher Glaube auch Einladung an konfessionslose Kinder"⁸⁶. Im Anschluss daran äußert sie eine Erwartung an den RU, die in der Anfangszeit auch von vielen nichtchristlichen Eltern, Lehrer(innen) und Schulleitungen zu hören war: "Es ist Sache der Kirche, den Religionsunterricht so überzeugend zu gestalten, dass er einladend für

⁸⁰ Vgl. den Beschluss der Bundessynode in Eisenach zur Ökumenischen Versammlung in der DDR vom 19.9.1989, in: Falkenau (1996), S. 350 – 353.

⁸¹ Ludwig Große, Religion gehört zum Bildungsauftrag der Schule, in: Glaube und Heimat. Evangelische Wochenzeitung für Thüringen., Nr. 22 vom 2. 6. 1991, S. 1.

⁸² Ebd.

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Vgl. die Beschlüsse der 8. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland auf ihrer 5. Tagung zu "Kinderfreundliche Gemeinde und Gesellschaft", in: Christenlehre 5/1995, S. 207f und die Kundgebung der 8. Synode "Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft", in: Christenlehre 7-8/1995, S. 339.

⁸⁵ Thüringer Kultusministerium, Ministerin Christine Lieberknecht (1991), S. 2.

⁸⁶ Lieberknecht (1993) S. 48.

andere Schüler wirkt"⁸⁷. Dazu ist aus heutiger Sicht zweierlei anzumerken: Für authentische Lehre und Qualität des Unterrichts ist zunächst jede Lehrkraft und nicht 'die Kirche' verantwortlich. Dies gilt gerade wegen der kirchlichen Beauftragung (Vokation), auf welche die in Thüringen wirkenden evangelischen Kirchen von Anfang an Wert gelegt haben⁸⁸. Und es gilt trotz der im Thüringer Staatskirchenvertrag den Kirchen zugesprochenen Mitverantwortung "für Inhalt und die Gestaltung des Religionsunterrichts"⁸⁹. Zum anderen kann diese große Erwartung an die Qualität des Unterrichts, der kein anderes Schulfach ausgesetzt ist, von den Unterrichtenden auch als Hypothek und Last empfunden werden, weil sie dem kaum jederzeit entsprechen können. Die ehemalige Kultusministerin nennt aber auch eine wesentliche didaktische Aufgabe für einen 'offenen' Religionsunterricht: "So könnte es in einem konfessionell gebundenen, aber von der Zielsetzung her offenen Religionsunterricht eine sehr befruchtende Erfahrung sein, den Umgang von glaubenden Schülern und Lehrern mit den nichtglaubenden in unseren Klassenzimmern, Lehrerzimmern, in unserer Schule und Gesellschaft unter dem Vorzeichen der Toleranz und Freiheit für Andersdenkende zu üben"⁹⁰. Einen solchen Lernprozess hält sie auch in Lehrerkollegien "für dringend erforderlich"⁹¹. Interessant ist, dass Frau Liebeknecht mit ihrem Rückgriff auf Rosa Luxemburgs "Freiheit ist immer Freiheit des Andersdenkenden" exakt das Protestplakat von Regimegegnern zitiert, das am 18. Januar 1988 auf der Luxemburg-Liebknecht-Gedenkkundgebung der DDR-Führung in Berlin zu Verhaftungen führte und vor allem eine endlich öffentlich erkennbare Opposition zeigte. Diese sich auch in kirchlichen Kreisen wie ein Lauffeuer verbreitende Forderung der DDR-Opposition wird nun einmal als Argument gegenüber denjenigen verwendet, die trotz Wende und Wiedervereinigung weiterhin die religiöse Dimension des Menschseins aus der Schule verbannt haben wollen. Zum anderen hatte Christine Lieberknecht damit im Blick, dass angesichts der "Zunahme von Gewalt gegenüber Andersartigen, gegenüber Ausländern... und einer erneuten Gefahr des Antisemitismus" dem Religionsunterricht eine wichtige Aufgabe zuwächst⁹². Für diese Konzeption eines 'offenen' Religionsunterrichts wurde von kirchlicher Seite Öffentlichkeitsarbeit betrieben, damit

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Vgl. die Vokationsordnung der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen vom 11.5.1993, in: Recht der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (1997), Nr. 801

⁸⁹ Vertrag des Freistaats Thüringen mit den evangelischen Kirchen in Thüringen, Artikel 5, Absatz 2, in: Recht der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen, ebd. Nr. 910.

⁹⁰ Lieberknecht ebd. S. 48f.

⁹¹ Ebd. S. 49.

⁹² Ebd.

sie auch die weitgehend atheistisch geprägten Schulen und Elternhäusern verstanden. Das Faltblatt "Christliche Bildung für unsere Kinder", welches im August 1991 vom Landeskirchenamt der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen als Elterinformation zur Einführung des neuen Faches herausgegeben wurde, betont beispielsweise die 'Offenheit' des RU als Antwort auf die Frage "Wer nimmt daran teil? - jedes Kind, das von seinen Eltern gemeldet wird – unabhängig von seiner Kirchenzugehörigkeit"⁹³. Der RU wird interessanterweise – und daran werden noch die ökumenischen Hoffnungen der Nachwendezeit sichtbar - hier nicht als Evangelischer RU bezeichnet. In diesem Faltblatt wird eine kurze Gegenüberstellung von Religionsunterricht und Christenlehre als Unterscheidungshilfe geboten, worin auch die Einladung ungetaufter Kinder zur Christenlehre ausdrücklich festgehalten wird. Unter anderem ist daran schon das bis auf den heutigen Tag konzeptionell ungeklärte Verhältnis zwischen Christenlehre und RU zu erkennen, das im Vorder- oder Hintergrund etlicher Auseinandersetzungen um den RU in Thüringen und anderen ostdeutschen Bundesländern stand⁹⁴. Auch vor Ort ist von den für die Einführung des Religionsunterrichts Verantwortlichen die Offenheit des Faches für alle Schüler(innen) betont worden. Dies war im ostdeutschen Kontext unabdingbar. In Informationsbriefen für Eltern und Schüler⁹⁵ sowie ähnlich in der Presse habe ich als Schulbeauftragter 1992 formuliert: "Der evangelische Religionsunterricht ist...ein offenes Angebot, zu dem alle interessierten SchülerInnen eingeladen sind. Die Konfessions- und Kirchenzugehörigkeit der Eltern spielt bei diesem Schulfach keine Rolle"⁹⁶. Die VIII. Synode der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen bekannte sich im Frühjahr 1993 ausdrücklich zu einem 'offenen' Religionsunterricht⁹⁷.

⁹³ Christliche Bildung für unsere Kinder. Informationen zum Religionsunterricht. Hrsg. vom Ev.- Luth. Landeskirchenamt Thüringens am 19.08.1991

⁹⁴ Vgl. dazu Domsgen (1998), der aufgrund seiner Untersuchung in Sachsen-Anhalt ebenfalls feststellt, dass in Ostdeutschland das Verhältnis von schulischem RU und gemeindlicher Christenlehre bzw. auf der Theorieebene von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik noch nicht geklärt ist (S. 496). Zuletzt hat dies Christian Grethlein in seinem Vortrag zur 10-Jahresfeier des PTI Drübeck deutlich festgehalten. In diesem praktisch-theologischen Kommentar zum Bericht der Bischofsvisitation der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit in der Kirchenprovinz Sachsen charakterisiert Grethlein das Verhältnis von RU und gemeindlicher Kinder- und Jugendarbeit als "wenig geklärt" (Grethlein, 2002, S. 8) und belegt dies ausführlich an praktischen Beispielen. Ich denke, dies gilt genauso für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Thüringen.

⁹⁵ Vgl. im Anhang (Anlage 1) den Informationsbrief der Superintendentur Camburg/Saale, der so für religionsmündige Schüler(innen) und mit leichten Abweichungen auch für die Eltern von jüngeren Schulkindern zur Vorstellung des Faches verwendet wurde.

⁹⁶ Vgl. im Anhang (Anlage 4) meinen Artikel vom 1.7.1992 in der Ostthüringer Zeitung "Religionsunterricht – ein möglicher Beitrag zur Erneuerung der Schule", aus dessen Überschrift durch redaktionelles Versehen das nicht unwesentliche Wörtchen "ein" entfernt wurde.

⁹⁷ Vgl. Amtsblatt der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen (1993), S. 66. Auch in der Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs ist damals für einen offenen und kooperativen RU plädiert worden. Vgl. dazu Schwerin (1992), S. 212.

Durch dieses eindeutige kirchliche Votum werden alle konzeptionellen Überlegungen und didaktischen Zielstellungen autorisiert, die sich künftig um eine Integration von konfessionslosen Schüler(innen) im Religionsunterricht in Thüringen bemühen. Im Einleitungsteil der Thüringer Lehrpläne für Regelschule und Gymnasium (1999) ist das aufgenommen worden. Dort heißt es jetzt verbindlich: "Das Fach Evangelische Religionslehre versteht sich als offenes Angebot für alle Schüler, unabhängig von ihrer weltanschaulichen und religiösen Bindung"⁹⁸. Roland Biewald (Dresden) meint aufgrund einer Umfrage unter sächsischen Berufsschüler(innen), dass die Begründung des RU an Schulen innerhalb eines entkirchlichten Kontextes vor allem davon abhängt, "wie offen er hinsichtlich der Lebensfragen und –vollzüge der Schüler ist"⁹⁹. Diese Offenheit gehört zur "Rahmenkontur eines modernen RU" (Rickers)¹⁰⁰, der sich in Thüringen entwickelt hat.

4.2 Ökumenische Kooperation in Thüringen ?

Die Vision eines ökumenischen Religionsunterrichts, der angesichts der Minderheitssituation von Christen die sinnvollste Lösung für den schulischen RU gewesen wäre, erwies sich als eine schnell zerplatzte Seifenblase der Nachwendezeit.¹⁰¹ Der Bildungsausschuss hatte noch im Mai 1991 als Kriterium eine 'offenen' Religionsunterrichts formuliert: "Die Ev.- Luth. Kirche in Thüringen will diese Aufgabe in ökumenischer Partnerschaft mit Lehrkräften gestalten, die aus den Kirchen kommen, die der 'Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen' angehören"¹⁰². Auch die damalige Kultusministerin Lieberknecht hielt eine "ökumenische Kooperation dort, wo Kirchen und Eltern dies wollen" nicht für ausgeschlossen, man müsse sich nur "zuvor über die jeweiligen Grundsätze dafür im klaren sein"¹⁰³. Das kein gemeinsamer Unterricht in Thüringen zustande kam, hat weniger an unklaren Grundsätzen noch an den Eltern gelegen, sondern eher an der katholischen Amtskirche, die für den RU ganz die

⁹⁸ Thüringer Kultusministerium, Lehrplan für die Regelschule (1999) u. für das Gymnasium (1999), S. 8.

⁹⁹ Biewald (2001), S. 216.

¹⁰⁰ F. Rickers (2001) rechnet den Begriff "offen für alle" zur dieser Rahmenkontur (Sp. 1733).

¹⁰¹ Vgl. Hans-Bernhard Kaufmann (1993), der über das Nichtzustandekommen eines von beiden Kirchen gemeinsam verantworteten Religionsunterrichts urteilte: "Es zeigt sich, daß der rapide Ansehensverlust des Religionsunterrichts keinesfalls nur in der vielberufenen 'Säkularisierung' begründet, sondern von den Kirchen mitverschuldet ist" (S. 296). Auch Grethlein (1995) hielt die konfessionelle Trennung des Faches in Sachsen-Anhalt für "dysfunktional" (S. 172).

¹⁰² Protokoll der Sitzung des Bildungsausschusses am 13.05.1991 in Erfurt.

¹⁰³ Lieberknecht (1993), S. 48.

formalen Strukturen der alten Bundesländer übernehmen wollte.¹⁰⁴ Aufgrund der gemeinsamen erlebten Unterdrückungs- und Benachteiligungssituation in der DDR waren evangelische und katholische Christen viel näher zusammengerückt als dies für die westdeutsche Situation zutraf. Von daher wäre ein Schulterschluss der evangelischen und katholischen Kirche für den begrenzten Raum der Schule die logische und von vielen erhoffte Folge des gemeinsamen Glaubenszeugnisses in der atheistischen Umwelt gewesen. Aus einigen Gesprächen in den neunziger Jahren mit leitenden Mitarbeitern von Thüringer Schulämtern, die oftmals selbst katholische oder evangelische Christen waren, weiß ich, wie sehr sie die Hoffnung auf einen gemeinsamen Unterricht oder auf ökumenische Kooperation der beiden Kirchen im RU teilten. Der Thüringer Ausbildungsreferent Wilfried Schmidt stellt 1992 fest: "Die punktuelle Zusammenarbeit in Kursen und Projekten mit der Katholischen Kirche wird in Zukunft gesucht werden, nachdem eine Konzeption für einen ökumenischen Religionsunterricht nicht zustande gekommen ist".¹⁰⁵ Die Denkschrift der EKD zum RU "Identität und Verständigung" (1994) benennt als "angemessene Gestalt des konfessionellen Religionsunterrichts für die Zukunft die Form eines 'konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts'".¹⁰⁶ Dies wird zum einen theologisch mit der "Ökumenefähigkeit der Kirche" begründet, die nicht hinter die Ergebnisse der interkonfessionellen Gespräche zurückfallen dürfe¹⁰⁷. Ebenso wichtig ist der Denkschrift die pädagogisch-bildungstheoretisch Begründung konfessioneller Kooperation, weil dem RU "ein Teilspekt der von der Schule als ganzer zu fordernden geistigen Integrationsleistung" aufgegeben ist¹⁰⁸. Es gelte "das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht ... so ökumenisch-interdisziplinär anzugehen, wie es längst bereits in den Theologien der beiden Kirchen angegangen wird"¹⁰⁹. Leider funktioniert das, was in der theologischen Theorie längst selbstverständlich zu sein scheint, in der Schulpraxis offenbar nicht. Darum weist die Kundgebung der EKD-Synode von Friedrichroda (1997) "Religiöse Bildung in der Schule", die ebenso die Relevanz des ökumenischen Dialogs für den RU betont, noch einmal auf die Notwendigkeit einer Verständigung mit

¹⁰⁴ Vgl. Große (1994), S. 284.

¹⁰⁵ Schmidt (1992), S. 352.

¹⁰⁶ Identität und Verständigung (1994), S. 65.

¹⁰⁷ Ebd. S. 66 u. S. 72.

¹⁰⁸ Ebd. S. 66

¹⁰⁹ Ebd. 72.

praktischen Folgerungen hin¹¹⁰. Bedauerlicherweise blieben solchen Bemühungen in Thüringen bisher wenig erfolgreich. So ist dem bisher ersten und meines Wissens einzigen offiziellen Versuch einer ökumenischen Kooperation an einem staatlichen Gymnasium in Thüringen, am unmittelbar bei Friedrichroda gelegenen Staatl. Gymnasium Salzmannschule Schnepfenthal, nur ein kurzzeitiger Erfolg beschieden worden¹¹¹. In Zusammenarbeit mit evangelischen und katholischen Religionslehrer(innen), der Schulleitung, dem Staatl. Schulamt und der Schulabteilung des Bischöflichen Ordinariats Erfurt habe ich 1997 das zu initiieren versucht, was die EKD-Denkschrift zum RU von 1994 für die gymnasialen Oberstufe vorschlägt, nämlich den Schüler(innen) den Besuch von Grundkursen der jeweils anderen Konfession zu ermöglichen¹¹². Unter Berufung auf die Denkschrift der EKD, die es pädagogisch begrüßt "wenn Schüler(innen) aus den höheren Klassen entsprechend dem freien wissenschaftlichen Geist, der die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe bestimmen sollte, Gelegenheit erhalten... einen Kurs oder mehr in der anderen Konfession zu besuchen"¹¹³ haben wir dafür ein geregeltes Verfahren ökumenischer Kooperation entwickelt. Wie der EKD-Denkschrift lag uns nicht vornehmlich an einer schulorganisatorischen Begründung, sondern an dem pädagogischen Gedanken, dass Jugendliche zur Urteilsbildung und Identitätsfindung Vergleichsmöglichkeiten bedürfen¹¹⁴. In einem Informationsbrief an die Schüler und deren Eltern (siehe Anhang, Anlage 5) suchten die Partner des Kooperationsprojektes um Verständnis in der schulischen und kirchlichen Öffentlichkeit zu werben. Ich hatte zunächst einen ähnlichen Entwurf verfasst und wurde dann mit der Bitte um notwendige Korrekturen in das Bischöfliche Ordinariat nach Erfurt eingeladen. Die Korrekturen, die man dort für nötig hielt, bestanden im wesentlichen darin, dass der von mir sechsmal verwendete Terminus "ökumenisch" auf einmal reduziert werden musste und die Begründung mit der geringen Schülerzahl auf katholischer Seite eingefügt werden sollte.¹¹⁵ Dann konnte der Brief auch von der Schulabteilung des Bischöflichen Ordinariats mitunterzeichnet werden. An dieser

¹¹⁰ Vgl. Religiöse Bildung in der Schule (1997), Artikel 7.

¹¹¹ Dass die Beteiligten und insbesondere der Langensalzaer Schulamtsleiter und evangelische Christ Gerfried Fuhlbrügge, welcher der "Salzmannschule" durch viele Jahre Lehrertätigkeit verbunden war, damit auch an die religiöse Toleranz und Duldsamkeit von Christian Gotthilf Salzmann anknüpfen wollten, ist eine schöne sekundäre Begründung unserer ökumenischen Bemühungen.

¹¹² Identität und Verständigung (1994), S. 67f.

¹¹³ Ebd. S. 66.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S. 68.

¹¹⁵ Als Begründung hatte ich im Entwurf vorgeschlagen: "Dahinter steht der Gedanke ökumenischen Lernens, der ihnen auch das Kennenlernen der jeweils anderen Kirche ermöglichen soll" (vgl. Absatz 1 im jetzigen Teilnehmerbrief im Anhang, Anlage 5).

kleinen Begebenheit erkennt man, wie derzeit im Bistum Erfurt über ökumenische Kooperation im RU gedacht wird. Es soll alles möglichst auf kleiner Flamme gekocht und wenig öffentlichkeitswirksam werden. Im Entwurfstext schlug ich folgende Formulierung vor: "Aber manche von uns träumen, dass die beiden geschwisterlich-verwandten Kirchen im nächsten Jahrtausend sich näher kommen. Deshalb könnte es zukunftsweisend sein, solche phasenweisen Formen der ökumenischen Kooperation auch in der Schule zu versuchen...". Das wurde ebenfalls als zu weitgehend empfunden. Das ökumenische Projekt an der "Salzmannschule" in Schnepfenthal konnte dann auch in den folgenden Schuljahren nicht wiederholt werden... Trotz des dünnen ökumenischen Eises im Thüringer Religionsunterricht gibt es beispielsweise im Schulamtsbereich Bad Langensalza seit 1999 regelmäßige Arbeitstreffen der evangelischen und katholischen Fachberaterinnen und Schulbeauftragten. Von offizieller ökumenischer Kooperation im RU wie in anderen (westlichen) Bundesländern kann in Thüringen allerdings bisher leider nicht gesprochen werden. Dennoch weisen die Thüringer Lehrpläne für Evangelische und Katholische Religion an Regelschulen und Gymnasien unter dem Stichwort 'Kooperation mit anderen Fächern' wortgleich auf den "Dialog und die Zusammenarbeit insbesondere mit dem Fach" Evangelische bzw. Katholische Religionslehre hin¹¹⁶. In den Lehrplänen für katholischen RU an Regelschulen und Gymnasien wird beim Stichwort fächerübergreifendes Arbeiten noch eine deutliche Einschränkung benannt: "Bei fächerverbindendem Unterricht und bei Projekten muss sichergestellt sein, dass die Konfessionalität des Religionsunterrichts einerseits und die weltanschauliche Neutralität korrespondierender Unterrichtsfächer andererseits gewahrt bleiben"¹¹⁷. Trotz dieser deutlichen Grenzziehung konstatiert der Katholische Lehrplan ein offenbar wachsendes ökumenisches Bewusstsein unter Thüringer Katholiken¹¹⁸. Der ehemalige Thüringer Kultusminister und katholische Christ Dieter Althaus verlangte insbesondere in den Diasporagebieten von beiden Konfessionen "flexible Lösungen beim schulischen Religionsunterricht", wozu er ausdrücklich die "Kooperation der Konfessionen" zählt.¹¹⁹ Klaus Ziller, Studienleiter am PTZ Neudietendorf, hält sogar einen 'christlichen'

¹¹⁶ Lehrpläne Evangelische Religionslehre für die Regelschule (1999), S. 12 und Gymnasium (1999), S. 9 bzw. Lehrpläne Katholische Religionslehre für die Regelschule (1999), S. 10 und Gymnasium (1999), S. 10.

¹¹⁷ Lehrpläne Katholische Religionslehre für die Regelschule (1999), S. 7 und Gymnasium (1999), S. 7.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S. 9.

¹¹⁹ Beitrag von Dieter Althaus auf dem Symposium über den RU im Bonner Wasserwerk, in Lehmann (1998), S. 53.

Religionsunterricht in der Verantwortung der beiden großen Konfessionen für wünschenswert.¹²⁰ Dieser solle bei konsequenter Schüler- und Situationsorientierung vor allem von den "Themen des konziliaren Prozesses" ausgehen.¹²¹

4.3 Das Verhältnis zum Parallelfach Ethik

Der Ethikunterricht besaß wie der RU von Anfang an in Thüringen den Charakter eines ordentlichen Lehrfaches.¹²² Ethik- und Religionsunterricht sind seitdem als "gleichberechtigte Lehrfächer... Pflichtfächer der Stundentafel".¹²³ Der Ethikunterricht wird von etwa zwei Dritteln der Thüringer Schüler(innen) besucht. Das Thüringer Schulgesetz weist dem Fach einen weltanschaulich neutralen Charakter zu¹²⁴. Sein Inhalt habe sich in sittlicher Hinsicht am Grundgesetz zu orientieren sowie "die Pluralität der Bekenntnisse und Weltanschauungen" zu berücksichtigen¹²⁵. Es überrascht, dass bis auf eine Ausnahme in Thüringen keinerlei schriftliche Äußerungen greifbar sind,¹²⁶ die das spannungsgeladene Verhältnis der beiden Fächer zueinander reflektieren. Im alltäglichen Unterrichtsprozess werden Lehrende immer wieder mit dem Vergleich durch Schüler(innen) konfrontiert und das pädagogische Gespräch im Lehrerzimmer tut ein Übriges dazu, dass eine ausgiebige Kommunikation zwischen beiden Fächern stattfindet. Dem Desiderat einer Verhältnisbestimmung beider Fächer versuchte ein Thesenpapier abzuhelpen, das der Arbeitskreis Bildung der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen 1994 vorgelegt hat. Es trägt den stolzen Titel "Zum Verhältnis von Evangelischem Religionsunterricht und Ethik in Thüringen".¹²⁷ Darin wird allerdings nach einer dreiseitigen Wiederholung bekannter Lehrplanvorgaben nur unter Punkt 7 "Evangelischer Religionsunterricht und Ethikunterricht" tatsächlich etwas zum

¹²⁰ Vgl. Ziller (2001), S. 204.

¹²¹ Ebd.

¹²² Vgl. § 19, Absatz 1 des Vorläufigen Bildungsgesetzes vom 25.3.1991 im Freistaat Thüringen, in: Reiher (1991), S. 493. Vgl. dazu aber Große (1994) S. 294, wo deutlich wird, dass man seitens der Thüringer Landeskirche zunächst (Dezember 1990) kein Alternativfach Ethik haben wollte. Auf der 4. Synode der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen vom 15.- 18.3.1991 ist ebenfalls noch ein ungleichwertiges Verhältnis beider Fächer vertreten worden, die der westlichen "Ersatzfachregelung" entsprach. Vgl. dazu die Dokumentation der Synodenbeschlüsse der Evangelischen Landeskirchen in den neuen Bundesländern" (1991), S. 317.

¹²³ Thüringer Kultusministerium, Pressemitteilung Nr. 41/2001, Erfurt, 30.3.2001.

¹²⁴ Vgl. Thüringer Schulgesetz (1993), § 46, Absatz 4.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Vgl. dazu die kritischen Anmerkungen von Joachim Otter (1994), der als Schuldekan i.R. und Kursleiter von Weiterbildungskursen beim Aufbau des RU entscheidend mithalf und die Praxis des Verhältnisses Religion – Ethik in Ostthüringen als Gegensatz erlebt hat (S. 301).

¹²⁷ Veröffentlicht in Degen/Doye (1995), S. 110 – 116.

wechselseitigen Verhältnis gesagt. Gefordert werden darin zu Recht "gleichwertige wissenschaftliche Ausbildungsgänge", für den Unterricht "gleichwertige Informations- und Arbeitschancen", für die Schüler(innen) uneingeschränkte Entscheidungsfreiheit bezüglich Teilnahme- und Abmeldemodus sowie "die inhaltliche Profilierung" und Förderung der öffentlichen Reputation beider Fächer durch personelle und institutionelle Fachkompetenz¹²⁸. Von den Verfassern wird gewünscht, dass aus dem Nebeneinander von RU und Ethik "eine fruchtbare Konkurrenz wird (aus der Perspektive der Schüler/innen und der Schule) und ein kooperatives Miteinander (aus der Perspektive der Unterrichtenden)"¹²⁹. Diese Verhältnisbestimmung ist gut formuliert und brauchbar, allerdings steckt das Problem im Detail (wie in Kap. III dieser Arbeit deutlich wird). Die EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung" (1994) geht auch auf die besondere Situation in Ostdeutschland ein: "Es ist nicht zufällig, dass offensichtlich besonders die neuen Bundesländer das Verhältnis von Religionsunterricht und Ethikunterricht von vornherein offener im Sinne von gleichberechtigten, zur Wahl stehenden Pflichtfächern gestaltet haben"¹³⁰. Die Denkschrift weist aber meiner Meinung nach zu Recht darauf hin, dass vor eine echten Dialogpartnerschaft noch einige praktische und wissenschaftstheoretische Probleme (Frage der zuständigen Bezugswissenschaften für den Ethikunterricht etc.)¹³¹ geklärt werden müssten¹³². Als Zielvorstellung spricht die EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung" von einer eigenständigen Fächergruppe voneinander unterschiedener Fächer, die einen eigenständigen Pflichtbereich bilden sollten¹³³. Diese würde das Gewicht aller beteiligten Fächer deutlicher hervorheben. Ethikunterricht, Evangelische und Katholische Religionsunterricht sollten dadurch auch stärker zur fachlichen Kooperation verpflichtet werden¹³⁴. In der Schulpraxis könnte diese für die Inhalte und die Gestaltung sowie die Leistungsbewertung des Unterrichts in beiden Fächern außerordentlich hilfreich sein. Auch die Kundgebung der EKD-Synode von Friedrichroda (1997) greift den Gedanken eines eigenständigen Fächergruppe bzw. Pflichtbereichs im Kanon der Schulfächer noch einmal auf, um auf die Notwendigkeit

¹²⁸"Zum Verhältnis von Evangelischen Religionsunterricht und Ethik in Thüringen", in: Degen/Doye (1995), S. 116.

¹²⁹ Ebd.

¹³⁰ Identität und Verständigung (1994), S. 76.

¹³¹ Formal ist in Thüringen die Philosophie als "vorrangige Bezugswissenschaft des Ethikunterrichts" in den Lehrplänen (1999) für Regelschule und Gymnasium benannt worden (S. 7 bzw. 8).

¹³² Vgl. Ebd. 89f.

¹³³ Vgl. ebd., S. 79f. und S. 90 f.

¹³⁴ Vgl. ebd., S. 90.

des Dialog bei aller grundlegenden Differenz zwischen den Fächern zu verweisen¹³⁵. Empfohlen wird dies gerade "im Blick auf die Situation in den neuen Bundesländern"¹³⁶. Dabei übersah das Votum, dass in Thüringen durch den beiderseitigen Status ordentlicher Lehrfächer de facto bereits dieser verpflichtende Lernbereich geschaffen wurde. Was in Thüringen fehlt, ist eine größere schulische Reputation der beiden Fächer, die in der Tat durch den Begriff des "eigenständigen Fachbereichs" weiter gestärkt werden könnte. Ebenso ist die Kooperation zwischen Religionsunterricht und Ethik noch weiter ausbaufähig. Dieser Aufgabe sollten sich das Thüringer Institut für Lehrplan, Lehrerfortbildung und Medien (Thillm) in Bad Berka und das Pädagogisch-Theologische Zentrum (PTZ) in Neudietendorf stärker annehmen. Die Thüringer Lehrpläne für Ethik und Religionslehre (1999) weisen im Vorwort und dann konkret bei einzelnen Lehrplanthemen ausdrücklich auf die Möglichkeit *fächerübergreifender Zusammenarbeit* hin, wozu auch die Kooperation mit dem Fach Religion bzw. Ethik gezählt wird¹³⁷. Eine wissenschaftliche und praxisbezogene Reflexion des Verhältnisses beider Fächer unter den Thüringer Gegebenheiten steht allerdings noch aus und ist als eine künftige religionspädagogische Forschungsaufgabe zu benennen. In Sachsen-Anhalt hat vor kurzem (2001) eine vom Ministerpräsidenten und Kultusminister einberufene Arbeitsgruppe aus Religionspädagogen, Schulfachleuten, Ethikdidaktikern und Kirchenvertretern eine gemeinsame Expertise "zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt" vorgestellt, die gründlich Ursachen und Probleme der Situation im Nachbarbundesland beschreibt, welches "das Schlusslicht aller Bundesländer in der Versorgung mit ethischer und religiöser Bildung" bildet ("1999/2000 konnten lediglich 30 % der Schüler mit Ethikunterricht, 5,7 % mit Evangelischem Religionsunterricht und 0,48 % mit Katholischem Religionsunterricht versorgt werden").¹³⁸. Obwohl diese drängende Problematik im Vordergrund der Überlegungen stand, leistet die Studie insbesondere im 2. Kapitel einen Beitrag zur Profilierung der beiden Fächer. Im Überschneidungsbereich religionskundlicher Fragestellungen, die Unterrichtsinhalt beider Fächer sind, wird als das Proprium des Religionsunterrichts "die christliche

¹³⁵ Religiöse Bildung in der Schule (1997), Artikel 8 u. 9.

¹³⁶ Ebd., Artikel 9.

¹³⁷ Vgl. die Thüringer Lehrpläne (1999) für Ethik an der Regelschule, S. 9 und am Gymnasium, S. 11 sowie die Lehrpläne für Evangelische Religionslehre an der Regelschule, S. 12 und am Gymnasium S. 9. Das Stichwort Kooperation wird allerdings nur in den Lehrplänen für Religion genannt und hier durch Fettdruck hervorgehoben.

¹³⁸ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft (2001), S. 42.

Gotteserfahrung und –beziehung" benannt, die einen "bekenntnisbezogenen Religionsunterricht" von einer "bekenntnisfreien Religionskunde" unterscheidet.¹³⁹ Auf der anderen Seite zielt der Ethikunterricht "auf Kennenlernen, nicht auf das Bekenntnis zu einer weltanschaulichen Lehre".¹⁴⁰ Religionsdidaktisch wirft das Lernziel des 'Kennenlernens' etliche Fragen auf, u.a. weil der religionskundliche Bereich offenbar einseitig auf die kognitive Lerndimension ausgerichtet ist. Dennoch ist zu würdigen, dass Fachleute aus Schule, Hochschule und Kirche mit dieser Studie grundlegende Markierungen für Ziel und Profil ethischer und religiöser Bildung in einem ostdeutschen Bundesland benannt haben. Da das Schulgesetz von Sachsen-Anhalt einen Wahlpflichtbereich von Ethik- und Religionsunterricht vorschreibt, unterstreichen die Verfasser die Erwartung "dass die Fächer in diesem Rahmen miteinander eine Kultur des fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und schulpraktischen Dialogs entwickeln und pflegen".¹⁴¹ Für Thüringen wäre insbesondere solch eine gemeinsame Arbeitsgruppe als Forum wünschens- und nachahmenswert, damit die hier bestehenden aber anders gelagerten Probleme von Fachleuten an einem Tisch besprochen werden könnten. Dieter Althaus hatte bereits 1997 klar betont, dass das Verhältnis zwischen Ethik – und Religionsunterricht durch Dialog bestimmt sein müsse.¹⁴²

4.4 Der Religionsunterricht als Teil des missionarischen Auftrags der Kirche ?

In Thüringen ist eine theologische Begründung des Religionsunterrichts, d.h. eine Begründung vom Auftrag der Kirche her, seit der Einführung des Faches umstritten und bedarf darum hier der Darstellung. Für mich und die meisten der religionspädagogisch Verantwortlichen in Thüringen ist klar, dass sich der RU immer theologisch und pädagogisch, d.h. vom Verkündigungsauftrag der Kirche und vom Bildungsauftrag der Schule her begründen lassen muss¹⁴³. Nur durch diese doppelte Klammer besitzt er einerseits eine Legitimation als ordentliches Schulfach und kann andererseits seinem Namen *Evangelische Religionslehre* gerecht werden¹⁴⁴. Die EKD-Denkschrift "Identität

¹³⁹ Ebd., S. 19.

¹⁴⁰ Ebd., 21.

¹⁴¹ Ebd., S. 14.

¹⁴² Vgl. den Beitrag von Dieter Althaus auf dem Symposium über den RU im Bonner Wasserwerk, in Lehmann (1998), S. 53.

¹⁴³ Darum erfolgt in dieser Stelle keine weitere Entfaltung der pädagogischen Begründung des RU.

¹⁴⁴ In Thüringen heißt das Fach offiziell "Evangelische Religionslehre", d.h. in den Stundentafeln von § 44 der Thüringer Schulordnung vom 20.1.1994. Diese Bezeichnung wird allerdings weder in Artikel 25 der Verfassung des Freistaats Thüringen noch in § 46 des Thüringer Schulgesetzes vom 6.8.1993

und Verständigung" hat diese unaufgebbare doppelte Begründung des RU ausführlich entfaltet. Karl Ernst Nipkow hat angesichts der zunächst in Ostdeutschland auch kirchlicherseits umstrittenen Einführung des Religionsunterrichts zurecht betont, dass die Kirche bei der Wahrnehmung ihres Bildungsauftrags keine scharfe Trennung zwischen innerkirchlicher und öffentlicher Verkündigung des Evangeliums vornehmen darf.¹⁴⁵ Bereits Jesus "ging auf die öffentlichen Wege und Plätze, sprach mit allen und sandte seine Anhänger entsprechend an alle Menschen hinaus".¹⁴⁶ Die Ev. Kirchen in Thüringen konkretisieren durch die geregelte Wahrnehmung von Rechten und Aufgaben¹⁴⁷ im Ev. Religionsunterricht ihre Bildungsmitverantwortung in der Öffentlichkeit einer pluralistischen Gesellschaft¹⁴⁸. Der Evangelische RU ist in formaler Hinsicht auch "staatlicher Religionsunterricht".¹⁴⁹ In jedem Fall ist er staatskirchenrechtlich gesehen eine "res mixta".¹⁵⁰ An dieser nicht einseitigen Verantwortung für das Fach hat sich in Thüringen offenbar der meiste Widerstand entzündet. Wie im folgenden zu beschreiben ist, steht dahinter vor allem ein auf den Raum bzw. Ort der Kirche verengtes Verständnis von Mission¹⁵¹. Am ausdrücklichsten vertrat dies in Thüringen der "Arbeitskreis zur Problematik des schulischen Religionsunterrichts". In ihrem "An alle Mitarbeiter im Verkündigungsdienst und möglichst viele Gemeindeglieder der Evang.-Luth. Kirche in Thüringen" gerichteten

verwendet, wo immer vom "Religionsunterricht" gesprochen wird. Für die Schulpraxis ist diese Bezeichnung weitaus verständlicher und daher besser geeignet. Dies ist auch didaktisch relevant, weil der Begriff "Lehre" an ein einseitig kognitiv-dozierendes Unterrichtsverständnis denken lässt, dem durch den Begriff "Unterricht" weniger Vorschub geleistet wird.

¹⁴⁵ Vgl. Nipkow (1995), S. 144 u. 149.

¹⁴⁶ Ebd., S. 144.

¹⁴⁷ Vgl. dazu Artikel 5, Absatz 2 – 5 im Vertrag des Freistaats Thüringen mit den evangelischen Kirchen in Thüringen vom 15.3.1994, in: Recht der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (1997), Nr. 910 und die Vereinbarung über die Gestellung kirchlicher Mitarbeiter für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 30.6.1994, in: Recht der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (1997), Nr. 970.

¹⁴⁸ Vgl. Identität und Verständigung (1994), S. 85.

¹⁴⁹ Diese Formulierung wurde von Staatssekretär Hermann Ströbel vom Thüringer Kultusministerium gern verwendet. Vgl. auch das Stichwort "Religionsunterricht" in: Die Thüringer Schule von A bis Z, wo es heißt: "Der staatliche Religionsunterricht ist ein bekenntnisgebundenes Fach und unterscheidet sich darin grundsätzlich von allen anderen Fächern... Staatlicher Religionsunterricht wird zurzeit als Evangelische, Katholische und Jüdische Religionslehre erteilt" (www.thueringen.de/tkm/hauptseiten vom 09.07.2002). Vgl. dazu auch die Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums vom 19.6.1997 "Staatliche Aufsicht über den Religionsunterricht und Einsichtnahme durch die Kirchen und Religionsgemeinschaften", in: Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Nr. 7/1997, S. 302.

¹⁵⁰ Vgl. Stäblein (1996), S. 21.

¹⁵¹ An dieser Stelle kann der Frage nicht nachgegangen werden, ob dafür eine bestimmte dominante DDR-Theologie mitverantwortlich ist, wie dies u.a. E. Neubert meint (vgl. Neubert, 1996, S. 97). Ich vermute, dass das im DDR-Kirchenbund besonders gepflegte theologische Erbe von D. Bonhoeffer und K. Barth oftmals einseitig verstanden worden ist. Andererseits konnte aus politischen Gründen (Zensur bei Druckgenehmigungen u.a.) der gerade für die Religionspädagogik in Westdeutschland so bedeutsame Theologe Paul Tillich in der DDR kaum nachhaltige Wirkung erzielen.

Brief vom 15.04.1994 heißt es: "kirchlich observierter RU an öffentlichen Schulen ist anachronistisch, erscheint als Relikt der unseligen Allianz von Thron und Altar und stellt die Trennung von Staat und Kirche in Frage".¹⁵² Die um Unterstützung für ihre Position werbenden Verfasser, zu denen Dr. Wolfgang Pfüller als Mitglied des Arbeitskreises Hainstein und der ehemalige Thüringer Pfarrer Matthias Stein als Herausgeber gehören, machten kein Hehl aus ihrer Favorisierung des Brandenburger Modells "LER".¹⁵³ Theologisch begründen sie ihre Position wie folgt: "christlichen Glauben zu lehren und erfahrbar zu machen, ist Auftrag der Kirchgemeinde. Lernort Schule und Lernort Kirchgemeinde dürfen nicht vermischt werden. Glaubwürdigkeit und die erfahrene Freiheit des Evangeliums, Freude am gelebten Glauben und die Erfahrung seiner Einmaligkeit stehen sonst auf dem Spiel".¹⁵⁴ Dieser schroffen Trennung dessen, was bei aller Unterscheidung miteinander in Beziehung gesetzt werden sollte oder steht (vgl. das Verhältnis Staat – Kirche der Verfasser) folgt im Rundbrief eine dreizehnseitige Kundgebung "Grundhaltung zum schulischen Religionsunterricht". An ihr wird die zutiefst dualistische Position der Verfasser deutlich. Hier die gute gemeindliche Kinder- und Jugendarbeit, welche die "Aura des Besonderen und ganz Persönlichen" besitzt, wo "geistlicher Tiefgang" erreicht und vor allem christliches Miteinander "erlebt, nicht doziert" wird.¹⁵⁵ Dazu bezieht gemeindebezogene Gruppenarbeit "ihre Struktur aus dem Inhalt des Evangeliums".¹⁵⁶ Dort die böse Welt (von Schule sprechen die Verfasser hier nicht), in die sich Kirche nicht einbinden lassen darf. Die Christen haben der Welt etwas vorzuleben und müssen aufpassen, dass nicht "die weltlichen Strukturen in perfider Weise Macht über uns gewinnen können".¹⁵⁷ In ihren "Theologischen Gedanken zum Thema" beziehen die Verfasser sich auf die heile Zeit vor der konstantinischen Wende, wo die Gemeinden "in deutlicher Abgrenzung zur Struktur dieser Welt" lebten und das "Problem der Verflechtung von Kirche und Staat" noch nicht bestand.¹⁵⁸ Aufschlussreich für unsere Problematik ist die biblische Begründung der Verfasser, die sich auf Röm 12,4-8 und 1

¹⁵² Brief des Arbeitskreises zur Problematik des schulischen Religionsunterrichts vom 15.4.1994 an alle Mitarbeiter im Verkündigungsdienst, hrsg. von Mathias Stein.

¹⁵³ Vgl. ebd.

¹⁵⁴ Ebd.

¹⁵⁵ Grundhaltung zum schulischen Religionsunterricht des Arbeitskreises "Problematik des RU" vom 28.1.1994, hrsg. von Matthias Stein am 25.4.1994, S. 7ff.

¹⁵⁶ Ebd. S. 9.

¹⁵⁷ Ebd. S. 11.

¹⁵⁸ Ebd. S. 10.

Kor 12,8-11 + 28 berufen¹⁵⁹. Ich frage mich wie die Verfasser wohl das Amt der Lehre (Röm 12,7) verstehen mögen? Die bewusste Auswahl von Vers 28 aus 1 Kor 12 scheint die Antwort zu enthalten, weil es hier heißt "Und Gott hat *in der Gemeinde* eingesetzt... drittens Lehrer...". Lehren des Evangeliums ist für die Verfasser also nur in der Gemeinde möglich. Und Gemeinde heißt für die Verfasser nach dem oben Festgestellten Kirchgemeinde. Wir können auch noch zugespitzt formulieren: Lehren des Evangelium ist für den Arbeitskreis zur Problematik des schulischen RU nur auf kirchlichem Grund und Boden möglich, also hinter Kirchenmauern. Nach dieser Engführung, welche die herangezogenen biblischen Belegstellen gar nicht hergeben, kommen die Verfasser nicht umhin, fast am Ende ihres Traktats noch den Missionsbefehl des Matthäusevangeliums zu erwähnen: "Sicher kann man mit diesem Auftrag an die Schulen gehen. Dann aber muß man auch konsequent sein und dort auftragsgemäß Gemeinden gründen und nicht in vorgegebenen Strukturen Unterricht halten. Der Auftrag zur Taufe ist der erste im sog. Missionsbefehl. Das heißt Gemeinde bauen"¹⁶⁰. Wieder ist eine Verkürzung der biblischen Aussage festzustellen, denn in Mt 28,19f steht an erster Stelle das von den Verfassern übersehene "gehet hin...". Ich fasse die Position des Arbeitskreises zusammen: Auf dem Hintergrund einer Verhältnissetzung von Kirche und Staat, die an die Apokalypse erinnert und der Luthers Lehre von den zwei Regierungsweisen Gottes fremd zu sein scheint, entfalten die Verfasser eine dualistische Sicht von Kirche und Welt, blenden die Sendungsdimension von Mt 28 aus, so dass folglich ein Lehren des Evangeliums nur im vermeintlich heilen Raum der Kirche möglich ist.¹⁶¹ Die Arbeitsgruppe vertritt in Thüringen eine Extremposition und besitzt ein nur begrenztes Hinterland. Dass ein einseitiges Verständnis von Mission in abgemilderter Form aber durchaus in der Thüringer Landeskirche offiziell und breitenwirksam werden kann, zeigen die Überlegungen der Perspektivkommission. Doch zunächst soll eine Position aus der Kirchenprovinz Sachsen erwähnt werden, die ebenfalls den Vorrang der gemeindebezogenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bzw. des Gemeindeaufbaus für den Auftrag der Kirche unterstreicht, ohne deshalb engstirnig das kirchliche Engagement für den RU auszuschließen.¹⁶² Der Hallenser praktische Theologe Eberhard Winkler betonte (1991), dass auch in der säkularisierten ehemaligen DDR "die Gemeinde missionarisch und

¹⁵⁹ Ebd., S. 9.

¹⁶⁰ Ebd., S. 12.

¹⁶¹ Das etliche der Erstunterzeichner ihr Theologisches Examen an staatlichen Universitäten zu DDR-Zeiten ablegten, wo auch Evangelium gelehrt wurde, scheinen sie vergessen zu haben.

¹⁶² Vgl. Winkler (1991), S. 41f.

diakonisch immer wieder den Kontakt zu den außerhalb ihrer Institutionen Lebenden" suchen muss, wozu für ihn auch ein "freiwilliger bzw. wahlobligatorischer" RU gehören kann, der den Dialog sucht.¹⁶³ Und er nennt einen wesentlichen Grund dafür, warum bei der Deutschen Einheit dem RU gerade von ostdeutschen kirchlichen Gruppen soviel Widerstand entgegengesetzt wurde: "...wenn die Minderheit spürt, daß doch die Mehrheit ihre Macht durchsetzt. Dann neigt die Minderheit zu Ideologisierungen, bei denen etwas Wichtiges richtig gesehen, zugleich aber ein Teil der Realität über-, ein anderer unterbewertet wird. Wir sehen zum Beispiel nur das gute Gruppenklima in den meisten Christenlehregruppen, aber wir verdrängen die Tatsache, dass wir 80-90 Prozent der Kinder- und Jugendlichen überhaupt nicht erreichen. Eine nüchterne und zugleich die neuen Chancen dankbar nutzende Einstellung wird uns dann erleichtert, wenn unsere westlichen Partner dem Eindruck entgegenwirken, es müsse bei uns alles so werden wie bei ihnen"¹⁶⁴. Man könnte die Überlegungen des dezidiert lutherischen Theologen Winkler gut als Interpretation der kerygmatisch überspitzen Position des Thüringer Arbeitskreises 'zur Problematik des RU' verstehen.

Die oben erwähnte Perspektivkommission, eine von der Synode der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen eingesetzte Arbeitsgruppe, hatte die Aufgabe bekommen, Überlegungen zur 'zukünftigen Gestalt der Kirche' vorzustellen. Der im Herbst 1999 der Landessynode vorgelegte Text "Beteiligungsoffene Gemeindekirche"¹⁶⁵ sollte in den Kreissynoden und Gemeinden diskutiert werden, um dann zu einem Abschluss auf der Herbsttagung der Landessynode im Jahr 2000 zu kommen. Dazu waren schriftliche Rückmeldungen erbeten worden. Ein der ganz wenigen Antworten¹⁶⁶ bildete das vierseitige Votum vom Konvent der Schulbeauftragten.¹⁶⁷ Das 'Perspektivpapier' musste aus religionspädagogischer Sicht kritisch hinterfragt werden, weil es einen gewissen offiziellen Charakter durch die achtzehnköpfige Kommission aus bekannten Thüringer Persönlichkeiten, wozu auch Landesbischof Roland Hoffmann gehörte, besitzt. Der Schulbeauftragtenkonvent hatte in seinem Votum vor allem bemängelt, dass darin der Religionsunterricht überhaupt nicht genannt wird. Der sich auf CA VII berufende

¹⁶³ Ebd.

¹⁶⁴ Ebd., S. 42.

¹⁶⁵ Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (Hrsg.): "Beteiligungsoffene Gemeindekirche". Ergebnis der Arbeitsgruppe Zukünftige Gestalt der Kirche (Perspektivkommission), 1999

¹⁶⁶ Das wurde auf der Herbsttagung des Thür. Superintendentenkonventes mitgeteilt, an dem ich teilnahm.

¹⁶⁷ Konvent der Schulbeauftragten der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (unterzeichnet von U. Prell, U.-K. Röder, E. Victor, W. Wedler und H. Kiesow): An das –Synodenbüro im Landeskirchenamt Eisenach, Betreff.: Ergebnisse der Arbeitsgruppe "Zukünftige Gestalt der Kirche (Perspektivkommission) – Beteiligungsoffene Gemeindekirche" vom 29.9.2000, masch. 4 Seiten.

Kirchenbegriff versteht das rechte Lehren (pure docetur) des Evangeliums (S. 8) bzw. Verkündigung (S. 10) einseitig als Predigt, obwohl Lehren bzw. Verkündigung des Evangeliums "in Predigt und Unterricht geschieht".¹⁶⁸ Es genügt nicht, wenn im Text nur ein einziges mal unter Martyria unspezifisch vom Unterricht gesprochen wird (S. 12), ohne dies praktisch-theologisch zu entfalten. Das Stichwort Schule fehlt im Text des Perspektivpapiers ebenfalls. Bei der Angabe verschiedener Formen von christlicher Erziehung (S. 8) "ist der Konfirmanden- und Religionsunterricht wörtlich zu benennen".¹⁶⁹ Insbesondere gehörten im praktischen II. Teil des 'Perspektivpapiers' zu den genannten Handlungsfeldern der Kirche "Missionarischer Gemeindeaufbau" (S. 13) und "Öffentlichkeit und Gesellschaft" (S. 21f) nach Meinung des Schulbeauftragtenkonvents auch "Unterricht, Schule, Bildung und Erziehung".¹⁷⁰ Mit seinem Votum wollte der Konvent betonen, dass "Bildungsverantwortung in Gemeinde und Gesellschaft in besonderer Weise durch den Religionsunterricht wahrgenommen wird", in dem "Kinder und Jugendliche mit Kirche in 'Berührung'" kommen, "die sonst keine Anbindung haben".¹⁷¹ Da das Perspektivpapier die Arbeit von Werken und Einrichtungen der Landeskirche aufzählt und als "Kirche auf Zeit" versteht, die "'missionarische Brücken' zu den wohnortbezogenen Gemeinden" darstellen (S. 22), möchte der Konvent der Schulbeauftragten den hier fehlenden RU ergänzt wissen, der "in seiner Komplexität ...auch Kirche auf Zeit"¹⁷² bildet. Der Konvent merkt kritisch an, dass im Perspektivpapier unter dem Stichwort "Evangelische Bildungsverantwortung" die Position der Kirche nur einseitig als "Gegenüber der Gesellschaft" verstanden wird (S. 22), obwohl "Kirche auch ein mitgestaltender Teil der Gesellschaft ist".¹⁷³ Wir sind nicht mehr wie zu DDR-Zeiten 'bekenkende Kirche' unter einem totalitären, kirchenfeindlichen Regime, sondern Körperschaft öffentlichen Rechts in einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung, die das gesellschaftliche Engagement von Christen und Christinnen dringend braucht. Deshalb hielt der Schulbeauftragtenkonvent hier folgende Ergänzung für notwendig: "Die evangelische Bildungsverantwortung weiß sich in besonderer Weise der Schule verpflichtet und begleitet in konstruktiver Weise die Schulentwicklung wie die

¹⁶⁸ Votum des Schulbeauftragtenkonventes (2000).

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Ebd.

¹⁷¹ Ebd.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Ebd.

Bildungsarbeit in den Schulen und sucht den Dialog mit anderen Wertpositionen".¹⁷⁴ Außerdem erschien uns ein Verständnis des Pfarramtes als Gemeindepfarramt zu eng gefasst, weil Ordinierte "auch in den Bereichen der Gefängnis-, Soldaten-, Krankenhausseelsorge, des Schulpfarramtes etc." tätig sind.¹⁷⁵ Zusammengefasst kann festgestellt werden, dass im Thüringer 'Perspektivpapier' wieder grundlegende theologische Einseitigkeiten zu erkennen sind, die das Verständnis des Verkündigungsauftrages bzw. von CA VII, der gesellschaftlichen Position der Kirche und in Konsequenz deren Bildungsauftrag betreffen. Es dürfte kein Zufall sein, dass beim Zitieren des Missionsbefehls (S. 7) der 'didaktische' Auftrag von Mt 28,20 einfach weggelassen wurde... Angesichts dieser Mängel kann man froh sein, dass das Perspektivpapier keine explizite synodale Autorisierung erhalten hat. Eine praktisch-theologische Grundsatzklärung dessen, was der Missionsauftrag für die Ev.- Luth. Kirche in Thüringen konkret bedeutet, steht allerdings noch aus!

Ein weiteres Arbeitspapier aus der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen lässt den Religionsunterricht ebenfalls einfach 'außen vor'. Die Jugendkammer der Evangelischen Jugend Thüringens (EJTh) hatte einen Arbeitskreis "Konfirmation" eingesetzt, der dann später (1997) in Zusammenarbeit mit dem PTZ in Reinhardsbrunn das Thesenpapier "Konfirmandenunterricht – Konfirmandenzeit – Konfirmation – konfirmierendes Handeln – Jugendarbeit" veröffentlichte. Dieses Arbeitspapier ist zunächst wegen seiner innovativen religionspädagogischen Ansätze zu würdigen, die darauf zielen, "mit einer erneuer-

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Ebd. Man sollte hier besser nicht vom 'Pfarramt', sondern entsprechen des ökumenischen Sprachgebrauchs vom 'ordinierten Amt' reden.

ten Praxis des konfirmierenden Handelns"... "Jugendliche auf dem Weg zum Christsein in der Gesellschaft" zu begleiten.¹⁷⁶ Obwohl das Papier damit viele wichtige Fragen für die kirchliche Praxis aufwirft, fehlt mindestens beim Punkt "Inhaltliche Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden" (S. 6) ein Hinweis zum RU. Hier werden "verbindliche thematische Schwerpunkte" vorgeschlagen, ohne dass ein Vergleich oder Bezug zum Lehrplan des Evangelischen Religionsunterrichts hergestellt wird. Dieselben Jugendlichen besuchen doch vormittags auch den Evangelischen Religionsunterricht. Im Interesse dieser Jugendlichen müssen die beiden Lernorte Schule und Gemeinde das Gespräch suchen, zumindest aus dem Grund, inhaltliche Doppelungen im RU und Konfirmandenunterricht zu vermeiden. Damit zeigen sich auch in diesem Thesenpapier theologische Scheuklappen gegenüber dem Lernort Schule und dem kirchlich mitverantworteten Religionsunterricht. Diese haben ihre Ursachen in der ablehnenden Haltung von Mitarbeiter(innen) der Jugendkammer und des Landesjugendpfarramtes gegenüber dem RU, die bis Ende der neunziger Jahre in Thüringen wahrgenommen werden konnte. Inzwischen zeigen sich auch hier erste Ergebnisse eines positiven Wandels in der Thüringer Landeskirche, der nun auch Eingang in schriftliche Verlautbarungen findet. So verabschiedete der Landeskirchenrat der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen am 28.5.2002 "Rahmenrichtlinien für die Konfirmandenzeit und Konfirmation". Die vom PTZ Neudietendorf nach einem dreijährigen Konsultationsprozess durch eine Redaktionsgruppe unter Leitung von Hanfried Victor erarbeiteten Rahmenrichtlinien verstehen Konfirmandenarbeit "als Bildungsgeschehen in der Verantwortung von Gemeinde und Kirche", die "im biblischen Missionsbefehl" gründet.¹⁷⁷ Dabei werden zu den Beteiligten und Verantwortlichen der Konfirmandenzeit endlich auch "Kontakte mit Religionslehrer/innen" gezählt, die "zum Gelingen der Konfirmandenzeit" beitragen.¹⁷⁸ Jetzt wird deutlich die Notwendigkeit rechtzeitiger Absprachen und die Möglichkeit von Koordination betont, weil man weiß, dass sich "Themen der schulischen Lehrpläne und Inhalte des Religionsunterrichts" mit denen der Konfirmandenzeit "tangieren" können.¹⁷⁹ Ein solches didaktisch-kooperatives Denken zeigt sich auch im zur Erprobung freigegebenen zweiphasigen Modell, das eine Vorverlagerung der Konfirmandenzeit in das Grundschulalter vorsieht. Man strebt auch hier eine "Vernetzung" der Konfirmandenarbeit mit Christenlehre und "eventuell

¹⁷⁶ Hanfried Victor im Vorwort, in: Arbeitskreis "Konfirmation" (2000), S. 2.

¹⁷⁷ Rahmenrichtlinien für die Konfirmandenzeit und Konfirmation (2002), S. 182.

¹⁷⁸ Ebd., S. 183.

¹⁷⁹ Ebd.

Religionsunterricht" an.¹⁸⁰ Diese kommunikativ-intergrativen Bemühungen um eine Verbindung von Konfirmandenarbeit mit den anderen gemeinde- und religionspädagogischen Arbeitsfeldern werden dem Selbstanspruch der Rahmenrichtlinien gerecht "die Lebenswirklichkeit der Konfirmand/innen ernst zu nehmen".¹⁸¹ Die Mauer zwischen den Lernorten Gemeinde und Schule bzw. zwischen Gemeindepädagogik und Religionspädagogik fällt auch in der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen zunehmend ein.

Direkt auf die ostdeutsche Situation zugeschnitten war die EKD-Studie von 1998 "Kirche mit Hoffnung. Leitlinien künftiger kirchlicher Arbeit in Ostdeutschland". Die Studie ist insofern für den Religionsunterricht relevant, weil hier ein weites Kirchenverständnis als einer "Gemeinschaft von Lernenden, auch mit Außenstehenden...den Distanzierten...und ...den Konfessionslosen" vertreten wird¹⁸². Genauso könnte man die Schüler(innen) in Thüringer Religionsgruppen charakterisieren, denn Kirche ist nach CA VII da, wo das Evangelium recht gelehrt wird, was man auch dem Evangelischen Religionsunterricht zugestehen muss. Die Leitlinien treffen nun eine Aussage, die an sich eine theologische Banalität ist, die aber nach der oben festgestellten Kontroverse um den RU und den Missionsauftrag in Thüringen so deutlich gesagt sein muss: "Auch Gott lässt sich nicht nur innerhalb der Kirche finden"¹⁸³. Damit könnte das Fragezeichen hinter der Überschrift dieses Kapitels entfernt werden, der RU ist aus kirchlicher Perspektive Teil des missionarischen Auftrags von Christen. Denn "Kirche mit Hoffnung" möchte "die Chancen 'draußen' und die Barrieren 'drinnen'... entdecken" und versteht Glauben als "ein kommunikatives Geschehen"¹⁸⁴. Mission ist fundamentales und unverzichtbares Wesensmerkmal einer Kirche, die dazu da ist Glauben zu vermitteln und die "Gottesfrage wachzuhalten" hat¹⁸⁵. Die Behandlung und Beantwortung dieser Frage ist ebenso das theologische Proprium eines Evangelischen Religionsunterrichts¹⁸⁶. In ihm begegnen sich junge Christen mit Distanzierten, Konfessionslosen und Atheisten. Damit die Kommunikation unter Schüler(innen) mit so unterschiedlichen Voraussetzungen gelingt, bedarf es didaktischer Reflexion. Die 9. Synode der EKD (1999) hatte in ihrer Kundgebung

¹⁸⁰ Ebd., S. 186.

¹⁸¹ Ebd., S. 181.

¹⁸² Zeddies (1998), S. 24f.

¹⁸³ Ebd., S. 25

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Ebd., S. 49.

¹⁸⁶ Vgl. Identität und Verständigung (1994), S. 30f.

"Reden von Gott in der Welt – Der missionarische Auftrag der Kirche an der Schwelle zum 3. Jahrtausend" auch von der missionarischen Dimension des RU gesprochen, was für eine notwendige theologische Begründung des Religionsunterrichts in Thüringen wichtig ist: "Besondere Aufmerksamkeit verdient der Bildungsbereich: Einrichtungen der Elementarerziehung, Schulen, Akademien u.a. In Erziehung, Bildung und Unterricht geschieht Weitergabe des Glaubens inmitten von Lebensfragen. Hier wird der Glaube lebensbegleitend weitergegeben, es wird persönliche Begegnung mit dem Evangelium angebahnt und zur gedanklichen Auseinandersetzung mit ihm ermutigt"¹⁸⁷.

In Thüringen hatte bereits in der Anfangsphase Kultusministerin Lieberknecht die missionarische Wirkung des Religionsunterrichts im Blick, weil er "Zeugnis davon geben" kann "dass die Botschaft Gottes gut für die Welt ist"¹⁸⁸. Als ehemalige Gemeindepfarrerin sieht sie allerdings auch dessen Grenzen "weil Religionsunterricht nur *ein* Lernort bei der Vermittlung des Glaubens ist"¹⁸⁹. Sie weiß, dass religiöse Prägung zuerst im Elternhaus geschieht und dass die Wirkungsmöglichkeiten des RU auch gegenüber gemeindlicher Kinder- und Jugendarbeit begrenzt sind: "So ist Religionsunterricht kein Ersatz für die Vorbereitung auf... die Konfirmation"¹⁹⁰. Ihr schwebt ein komplementäres Modell im Verhältnis von RU und gemeindlicher Kinder- und Jugendarbeit vor¹⁹¹. Trotz ihrer Gesamtverantwortung für das Schulwesens in Thüringen, bei dessen Erneuerung sie entscheidende Weichenstellungen vornahm, ist ihr die theologische Begründung des Religionsunterrichts Herzenssache: "...wenn wir der Kraft des Wortes Gottes trauen, dann hat auch der Religionsunterricht als 'Lernort des Glaubens' eine gute Zukunft".¹⁹² Ganz anders hören sich dagegen Überlegungen zur inhaltlichen Zielsetzung aus dem Mund von Jürgen Frank, dem ehemaligen Direktor des PTI Kassel und jetzigem Leiter der Abteilung Bildung der EKD an, der es ablehnt, "den Religionsunterricht zum Lern-ort des Glaubens zu machen"¹⁹³. Der RU solle vielmehr "zur kritischen Teilnahme an der kulturellen Entwicklung" befähigen und "religiöse Kompetenz" fördern¹⁹⁴. Liegt bei der theologischen Begründung des RU hier ein Ost-West Problem vor bzw. hat diese Differenz möglicherweise auch einen politischen Hintergrund? Es ist mir in etlichen Gesprächen mit westdeutschen Religionspädagogen

¹⁸⁷ Reden von Gott in der Welt (2000), S. 43.

¹⁸⁸ Lieberknecht (1993), S. 50.

¹⁸⁹ Ebd., S. 49.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Vgl. ebd.

¹⁹² Ebd., S. 50.

¹⁹³ Frank/Schwerin (2002), S. 78.

¹⁹⁴ Ebd., S. 77f.

aufgefallen, dass sie, wenn überhaupt, dann nur in sehr verkürzter Weise den RU theologisch begründen wollen. Für sie ist die bildungstheoretische und pädagogische Begründung weitaus bedeutsamer. Die Religionspädagogik in der Bundesrepublik wird im Augenblick von der Generation der 'Achtundsechziger' dominiert. Berechtigte prägende Erfahrungen aus Westdeutschland können aber nicht einfach auf in die ostdeutsche Situation übertragen werden, wie meine Ausführungen zum verkürzten Missionsbegriff in Thüringen zeigen. Das ganze ist aber weder eine Mentalitätsfrage noch ein nur theoretisches Problem (man muss Jürgen Frank zugute halten, dass seine Position mit der eines ostdeutschen Religionspädagogen gekoppelt ist) sondern hat aus meiner Sicht auch einen ganz praktischen Hintergrund. Man kann einem konfessionslosen ostdeutschen Schulleiter die Relevanz des RU nicht mit dessen bildungspolitischen Potenzialen¹⁹⁵ überzeugend begründen. Ich habe in meiner fast zehnjährigen Tätigkeit als Schulbeauftragter immer wieder im Gespräch mit nichtchristlichen Schulleitern oder Mitarbeiter(innen) der Schulämter erlebt, wie wichtig für sie in der Begegnung ein klar erkennbares Gegenüber und in der Sache ein deutliches theologisches Profil des Religionsunterrichts ist. Für eine theologische Begründung steht ganz zentral der Missionsauftrag von Mt 28,19ff bzw. das Lehren des Evangeliums nach CA VII als Wesensmerkmal der Kirche Jesu Christi. Sicher sind die Positionen von Christine Lieberknecht und Jürgen Frank pointierte Aussagen, zwischen denen es viele mittlere Wege gibt und Ost-West-Gegensätze sich auflösen können, wenn man selbst an der Situation des anderen partizipiert. So sieht der aus Bayern stammende Christian Grethlein, der den RU sehr wohl auch bildungstheoretisch zu begründen vermag¹⁹⁶, deshalb CA VII bzw. CA XIV (publice docere) als grundlegende Orientierungspunkte religionspädagogischer Arbeit, weil hier "unmittelbar erfahrbare Vollzüge in das Zentrum des Kirchenbegriffs"¹⁹⁷ gerückt werden. Für die Gemeinde sei "die Integration der religiösen Bildung in die Schule wichtig, da sie so der Öffentlichkeit des Evangeliums entsprechen kann" und ein Ghettodasein vermeide.¹⁹⁸ Grethlein trifft diese Begründung auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen in Halle und Sachsen-Anhalt, wo ihm die theologische Problematik eines kirchlichen Rückzugs aus der Öffentlichkeit aufgefallen war, der sich damals zum Teil in Verweigerung

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 74.

¹⁹⁶ Vgl. die Anlage "Religionsunterricht – Chancen und Grenzen innerhalb der Aufgabe religiöser Bildung", in: Grethlein (1994), S. 364 - 367.

¹⁹⁷ Grethlein (1993), Sp. 579.

¹⁹⁸ Ebd., Sp. 580.

gegenüber dem neuen Fach Religion artikuliert hatte.¹⁹⁹ Ein derart "streng auf die Kerngemeinde bezogenes Kirchenverständnis" ist mit Grethlein zu Recht anzufordern.²⁰⁰ Interessant sind auch seine Überlegungen, mit dem Kirchenverständnis von CA VII einen pädagogisch relevanten eucharistischen Lebensstil zu begründen, "der sich auf der Grundlage der lebensspendenden Kraft des Sakramentes in einem sorgfältigen, eucharistischen d.h. dankbaren Umgang mit den Schöpfungsgaben im Alltag" auswirken könnte.²⁰¹ Grethlein zeigt damit, dass der fundamentale Kirchenbegriff der Reformation für die Bemühungen um Erneuerung des ostdeutschen Bildungswesen relevant ist. Auch die ökumenische Besuchsgruppe (1998) empfiehlt der Ev.- Luth. Kirche in Thüringen "dass sie die umstrittene Frage des Religionsunterrichts unter dem Gesichtspunkt der missionarischen Präsenz des Evangeliums in der Öffentlichkeit erörtert".²⁰² Das ist ein deutlicher Fingerzeig auf manche missionarischen Scheuklappen, die in Thüringen immer noch vorhanden sind. Für mich sind Religionsunterricht an staatlichen Schulen und kirchliche Arbeit mit Kindern, Konfirmanden sowie Jugendlichen gleichberechtigte und gleichbedeutende Wege und Lernorte christlichen Engagements, die theologisch im Missionsauftrag Jesu Christi gründen und sich in den Bekenntnissen der Reformation (*pure et publice docere*) widerspiegeln.

4.5 Die Relevanz der konfessionellen Bindung des Religionsunterrichts

Seit dem Inkrafttreten des Grundgesetzes am 3.10.1990 war insbesondere die konfessionelle Bindung des RU (Art. 7.3 GG) an die evangelische bzw. katholische Kirche auch in Thüringen besonders umstritten. Wenige Monate vor der offiziellen Einführung des RU als Schulfach in Thüringen formulierte der kirchliche Bildungsausschuss als Kriterium für einen 'offenen' RU: "Der Religionsunterricht soll die Begegnung mit religiösem Leben, Denken und Gestalten ermöglichen und begründete Entscheidungen für die eigene Lebensorientierung vorbereiten. Dies schließt die authentische Begegnung mit der historischen Gestalt des christlichen Glaubens ein.

¹⁹⁹ Vgl. Grethlein (1994), S. 362, Grethlein (1995), S. 169 und Grethlein (2002) S. 6.

²⁰⁰ Grethlein (1995), S. 170

²⁰¹ Grethlein (1993), Sp. 580.

²⁰² Gemeindedienst der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (Hrsg): "Wofür – um alles in der Welt – gibt es unsere Kirche"(1998), S. 16.

(Wahrung der Konfessionalität des Religionsunterrichts)"²⁰³. Hier wird noch sehr behutsam und vorsichtig von der inhaltlichen Anbindung des Faches an die Kirche gesprochen. Ausschlaggebend dafür ist dem Bildungsausschuss offenbar die Gewährleistung der "Authentizität" des Lehrens und Lernens von Religion. Nach den Erfahrungen mit der DDR-Volksbildung ist das verständlich, die Lehrer(innen) wie Schüler(innen), wenn sie nicht systemkonform dachten, zu Zweigleisigkeit zwang. Deutlich zögerlich zur Einführung des Religionsunterrichts in Thüringen nach Artikel 7 des Grundgesetzes äußerte sich 1992 Eckhard Schack, der kommissarische Direktor des Thüringer PTZ und Co-Leiter des Tabarzer Multiplikatorenkurses²⁰⁴. Die neuen rechtlichen Grundlagen, in denen die Kirchen "dort mitzubestimmen" haben, "wo es um die Inhalte dieses Schulfaches geht und um die, die es unterrichten" werden von Schack nüchtern benannt²⁰⁵. Er thematisiert die Angst, "dass die alte (sprich: rote) durch eine neue (sprich: schwarze) Ideologie ersetzt werden soll" und äußert Unbehagen über die Art der beschleunigten Einführung²⁰⁶. Seine Stärke ist, dass er frühzeitig die notwendig dezentrale Bearbeitung der anstehenden Probleme mit dem neuen Fach als Aufgabe der Ev. Kirche erkannte und dafür auf die neuernannten Schulbeauftragten bzw. Multiplikatoren hinweist sowie sich für deren religionspädagogische Qualifizierung engagiert hat. Schack geht es gerade nicht um den konfessionellen Charakter des neuen Faches, ("Religion und Ethik sind nicht um der Kirchen willen in der Schule vorgesehen"²⁰⁷) sondern um seine pädagogische Begründung an ehemals sozialistischen Schulen. Ihm ist wichtig, dass "die 'religiöse Dimension' eines von Freiheit und Verantwortung geprägten Menschenbildes in den schulischen Bildungsprozeß" einbezogen wird²⁰⁸, welches für die DDR-Schule tabu war. In der Folgezeit wurden u.a. durch die von ihm mit initiierte flächendeckende Fort- und Weiterbildung von Thüringer Religionslehrkräften Tatsachen beim Aufbau des Religionsunterrichts geschaffen, die dann auch rechtlich fixiert werden mussten. Kultusministerin Lieberkerknecht, welche die innerkirchlichen Kontroversen um die Einführung des Faches nur zu gut kannte²⁰⁹ wies damals auf die Unterlassungssünde einer Kirche hin,

²⁰³ Protokoll der Sitzung des Bildungsausschusses vom 13.05.1991 in Erfurt, Punkt 3.

²⁰⁴ Vgl. seinen Artikel "Ein altes Schulfach ist neu im Gespräch: Religionsunterricht. Die schnelle Einführung ist umstritten", in: Glaube und Heimat Nr. 44 vom 3.11. 1991, S.4.

²⁰⁵ Ebd.

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Vgl. dazu ihre rückblickende Einschätzung: "Ich habe als damalige Kultusministerin und bekennende Christin meiner Kirche sehr darum gekämpft, dass wir 1991 den Religionsunterricht wieder einführen

die "mitten in unserer Gesellschaft an einem so zentralen Ort wie Schule, im Blick auf die Heranwachsenden und im Blick auf die Lehrenden" den Dialog verweigerte, ja "auf Glauben an diesem Ort verzichten" würde²¹⁰. Und sie gibt in konzeptioneller Hinsicht den Zögernden zu bedenken: "ob wir einen von den Glaubensgrundsätzen unserer Konfession geprägten Religionsunterricht wollen oder nicht, stößt uns geradezu auf die Tatsache, dass es hier um mehr und um anderes gehen wird als um neutrale Wertevermittlung oder Wissensaneignung vergangener Traditionen oder Kulturen"²¹¹. Ein Fach LER wie in Brandenburg kam für sie nicht in Frage, obwohl sich ihrer Meinung nach damals dafür in Thüringen "auch problemlos eine Mehrheit gefunden hätte"²¹²: Christine Lieberknecht geht es im RU "um einen Lernweg und Lernort des Glaubens, wofür der Staat für alle Eltern beziehungsweise Schüler, die dies wünschen, die Rahmenbedingungen" zu bieten hat.²¹³ Zwischen Landesregierung und den beteiligten evangelischen Kirchen ist im Thüringer Staat-Kirche-Vertrag (1994) die konfessionelle Bindung des evangelischen Religionsunterrichts dann endgültig fixiert worden.²¹⁴

Deutlicher noch als "Identität und Verständigung" von 1994 (der RU ist "eine Chance für die Kirche"²¹⁵) akzentuiert die Positionsbestimmung der EKD-Synode "Religiöse Bildung in der Schule" vom 25. Mai 1997 in Friedrichroda (Thüringen) den konfessionellen Charakter des RU: "Konfessioneller Religionsunterricht ist mehr als ein Lernen über Religion (Religionskunde). Ein authentisch in das jeweilige Bekenntnis eingewurzelter Religionsunterricht dient zum einen pädagogisch den Kindern und Jugendlichen, er lebt zum anderen theologisch mit gleicher Klarheit aus den Quellen des Glaubens"²¹⁶. Dieses erneute Votum der EKD zum RU nach so kurzer Zeit erfolgte aufgrund neuer Entwicklungen (u.a. wegen der Kontroverse um LER in Brandenburg bei fehlender Gleichstellung des RU als ordentliches Lehrfach). Von daher zielte die stärkere Betonung der konfessionellen Bindung des RU nicht gegen ökumenische Verständigung ("Ein konfessioneller, an das Evangelium gebundener

konnten. Zum Teil gegen erbitterte Widerstände aus dem Raum der Kirche...", in: Lieberknecht (2001), S. 15.

²¹⁰ Lieberknecht (1993), S. 45.

²¹¹ Ebd.

²¹² Lieberknecht (2001), S. 15. Ein Plädoyer für LER ist allerdings weder in der damaligen CDU/FDP-Landesregierung noch in der SPD-Fraktion ernsthaft öffentlich vertreten worden.

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Vgl. Artikel 5 im Vertrag des Freistaats Thüringen mit den evangelischen Kirchen in Thüringen, in: Recht der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (1997), Nr. 910

²¹⁵ Identität und Verständigung (1994), S. 45 und 85f.

²¹⁶ Religiöse Bildung in der Schule (1997), Artikel 2.

Religionsunterricht ist dem ökumenischen Dialog verpflichtet"²¹⁷). Landtagspräsidentin Christine Lieberknecht stellte anlässlich der Feier von 10 Jahren Religionsunterricht in Thüringen auf dem ökumenischen Religionslehrertag 2001 fest: "Trotz aller Skepsis und anfänglichen Schwierigkeiten haben wir es geschafft, konfessionellen Religionsunterricht in unseren Schulen einzuführen. Die Diskussion um ein Fach "Lebensgestaltung – Ethik – Religion" blieb uns und unseren Schülern erspart... Kirche kann und darf sich nicht in ihre heimeligen Räume zurückziehen".²¹⁸ Zusammenfassend lässt sich festhalten: Weder von den Thüringer Voten noch von denen der EKD wird die konfessionelle Anbindung des RU in Frage gestellt. In unterschiedlich starker Akzentsetzung wird das neue Fach meist als Chance für die Kirche gesehen, in dem der Bezug zu gelebtem Glauben unabdingbar ist.

5 Empirische Impulse zur Gottesfrage bei Jugendlichen

An dieser Stelle sollen die empirischen Untersuchungen skizziert werden, die mich bei der Frage nach Gottesvorstellungen Jugendlicher beeinflusst haben und denen ich Anstöße für meine Untersuchung verdanke. Dazu gehört die 1984 von Robert Schuster herausgegebene Textsammlung "Was sie glauben" mit Äußerungen von 16 bis 20-jährigen Württemberger Jugendlichen aus dem Berufsschulbereich. Diese 1236 Texte stammten aus dem Winter 1982/83 und beschäftigten sich mit der Gottesfrage als Antwort auf vorgegebene Zitate und Satzergänzungsaufgaben. Karl Ernst Nipkow schätzt die Erhebung, deren Durchführung keine einheitliche Methodik aufwies (Aufgabenstellung u. Setting)²¹⁹ für den Südwesten der alten Bundesrepublik als repräsentativ ein.²²⁰ Er hat diese Schülertexte später (1987) mit den Methoden qualitativer Analyse ausgewertet. Nipkow weiß um die methodischen Grenzen der Auswertung von Schülertexten ohne Interviewvertiefung, die "'Momentaufnahmen'" darstellen und "bei denen die Hermeneutik allein auf den Text angewiesen ist".²²¹ Diese Einschränkung ist auch für das Verständnis meiner Schülertexte hilfreich, die ebenfalls nur augenblickliche verbal-kognitive Positionen von Jugendlichen innerhalb einer Schulstunde wiedergeben. Gerade bei pubertierenden Heranwachsenden kann eine

²¹⁷ Ebd., Artikel 7.

²¹⁸ Lieberknecht (2001), S. 16.

²¹⁹ Vgl. Schuster (1984), S. 6f.

²²⁰ Vgl. Nipkow (1990), S. 50.

²²¹ Ebd., S. 236.

andere emotionale Stimmung in kürzester Zeit zu völlig gegensätzlichen bzw. veränderten Aussagen führen. Das Wissen darum relativiert auch die Ergebnisse meiner Untersuchung, insbesondere die Gesamtbewertung der Schülertexte durch die Religionsskala (siehe Kap. V/1). Nipkow stellt in den Texten der Württemberger Berufsschüler besonders eine "enttäuschte Erwartung an Gott als Helfer" fest, welche "die erste Einbruchsstelle" für den Verlust des Glaubens an Gott" bilde und ihre schärfste Zuspitzung in der Theodizeeproblematik erfahre.²²² Die Botschaft vom Kreuz als Antwort darauf sei "den Jugendlichen in keiner Weise gegenwärtig" gewesen.²²³ Eine weitere Enttäuschung, die über "Gott als Schlüssel zur Erklärung der Welt und des Sinns von Leben und Tod" artikuliere sich in zahlreichen atheistischen Schüleräußerungen mit einer dominierend-wissenschaftlichen Weltdeutung²²⁴. Das zeige, dass die Schöpfungslehre für ein notwendiges Gespräch mit der Naturwissenschaft theologisch herausgefordert ist.²²⁵ Zum Problemkreis gehöre das fast vollständige Fehlen einer christlichen Auferstehungshoffnung.²²⁶ Die dritte Enttäuschung und zugleich "Einbruchsstelle für den Gottesglauben in der Adoleszenz entspringe der Frage nach der Realität oder Fiktivität Gottes".²²⁷ Nipkow konstatiert, dass diese Enttäuschung zur "Desillusionierung über die Existenz Gottes als solche" oder bis hin zur "Funktionalisierung" Gottes, die methodologisch bereits als atheistisch zu bewerten sei, führen kann.²²⁸ Religionsdidaktisch sei daher die ontologische Frage²²⁹ und "das Thema 'Religionskritik und Atheismus' ernstzunehmen"²³⁰. Die von den Jugendlichen benutzte distanziert-funktionale Theorie zur Existenzfrage Gottes wird in meiner Untersuchung beim Projektionsvorwurf sichtbar (vgl. dazu Kap. II/2.1.7 u. 2.2.2 sowie in IV/3.1.3). Nipkow beobachtete eine "enttäuschte Erwartung an das glaubwürdige Zeugnis über Gott in der zwischenmenschlichen Umgebung und in der Kirche",²³¹ die sich im ostdeutschen Kontext meiner Erhebung nur selten zeigte. Insgesamt ist an Nipkows Interpretation zu würdigen, wie ernst er bereits damals im 'frommen Ländle' verbreitete kritisch bis atheistische Positionen von Jugendlichen nahm. Er fordert in seinen abschließenden Thesen angesichts der aufgeworfenen

²²² Ebd., S. 238.

²²³ Ebd., S. 252.

²²⁴ Ebd., S. 239.

²²⁵ Vgl. ebd.

²²⁶ Vgl. ebd., S. 240.

²²⁷ Ebd., S. 241.

²²⁸ Ebd., S. 241ff.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 250.

²³⁰ Ebd., 244.

²³¹ Ebd.

Problematisierung zu Recht eine Integration theologischer Überlegungen in sozialwissenschaftliche Analysen zum Thema 'Jugend und Religion'.²³² In der Gottesfrage als "Schlüssselfrage" gehe es um "elementare religiöse Probleme" von Jugendlichen.²³³ Auch darum lag mir an einem substantiell theologischen Religionsbegriff (siehe in diesem Kap. unter 6.2). Angesichts etlicher konfessionsloser Schüler(innen) ist dieser gerade für religionsdidaktische Überlegungen im ostdeutschen Kontext relevant, weil beim Thema Gott die dezidiert theologische Frage nach den Glaubensinhalten auftaucht. Nipkow musste bei der Gottesfrage den überraschenden Befund zur Kenntnis nehmen, dass die "spezifischen christlich-kirchlichen Glaubensinhalte so gut wie gar nicht von selbst in den Blick kamen".²³⁴ So blieb die zentrale Mitte der Gottesfrage, die Offenbarung der Liebe Gottes in Jesus Christus, abgesehen von den Ausnahmen, wo direkt danach gefragt wurde²³⁵, auf dem Papier der württembergischen Berufsschüler ein leerer Fleck.²³⁶ Nipkow stellte daher die These einer Abkopplung der Gottesfrage vom "überkommenen christlich-kirchlichen Deutungsrahmen" auf.²³⁷ Wenn das schon damals für Württemberg gelten sollte, wie mochte die Gottesfrage von Thüringer Jugendlichen am Ende des zweiten Jahrtausend substantiell gefüllt werden?

"Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott" hieß eine von Dieter Boßmann und Gert Sauer herausgegebene Sammlung von Texten und Bildern 8-19-jähriger aus allen Teilen der alten Bundesrepublik (1984). Zur Aufgabe "Meine Fragen an Gott..." haben die Herausgeber von 1979-1981 eine beeindruckende Vielfalt von Schülerarbeiten gesammelt, mit deren Auswahl sie nach eigenen Aussagen nicht wissenschaftlichen Ansprüchen genügen wollten.²³⁸ Mich inspirierte diese Zusammenstellung von geschriebenen oder aufgezeichneten Fragen an Gott zu Überlegungen, wie diese wohl bei Thüringer Schüler(innen) aussehen könnten. Die Herausgeber hatten die Fragen der Texte verhältnismäßig grob nach vier Kriterien geordnet: 1. "Sachfragen", worunter "Fragen nach der Natur der Welt oder Gottes, nach dem Eintritt irgendwelcher Ereignisse" verstanden wurden; 2. "Fragen nach der Ursache des Bösen und des Leides"; 3. "Die Frage nach dem Sinn" und 4. "Die Frage nach der

²³² Vgl. ebd., S. 248f.

²³³ Ebd., S. 252 und 248.

²³⁴ Ebd., S. 252.

²³⁵ Vgl. Schuster (1984) S. 256 – 280.

²³⁶ Vgl. Nipkow (1990), S. 252.

²³⁷ Ebd., S. 252.

²³⁸ Vgl. Boßmann/Sauer (1984), S.5f.

Beziehung", welche die "Bezogenheit auf einen Lebenssinn oder auf ein persönlich ansprechbares Gegenüber" meint.²³⁹ Klaus DeBecker kommentierte in seinem Beitrag "Kinder und Jugendliche unter der Last der Sinnsuche" diese Auswahl aus religionspädagogischer Sicht. Dabei stellt er unter anderem das große Gewicht der Theodizeeproblematik in den Schüleräußerungen fest, die anfragen "ob ein hierfür verantwortlicher Gott ethischen Maßstäben genüge".²⁴⁰ Diese bohrenden Fragen gründen möglicherweise in dem von ihm konstatierten Mangel, "daß die Bedeutung der Christologie bei der gedanklichen und begrifflichen Klärung von Glaubensfragen und Glaubenserfahrung in der Regel nicht gesehen wird".²⁴¹ DeBecker forderte von der Religionspädagogik, das Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft auf die Tagesordnung religionsdidaktischer Bemühungen zu setzen, damit die Schüler(innen) nicht "ständig zwischen naturwissenschaftlicher und religiöser Weltdeutung hin- und hergerissen werden".²⁴² Das ist im westdeutschen Kontext bemerkenswert, weil diese Problematik sich gerade als besondere Erblast der ostdeutschen Vergangenheit erweist²⁴³, die von der 'einzig wissenschaftlichen Weltanschauung des dialektisch-historischen Materialismus' geprägt war. DeBeckers Votum, dass alle diese Schülerfragen "eine für Theologie und Religionspädagogik alarmierende Herausforderung" darstellen,²⁴⁴ gilt genauso für die Fragen und Äußerungen der Thüringer Schüler(innen) von 1996. Dabei kann es meiner Meinung nach nicht zuerst um die Frage DeBeckers gehen, ob wir die Schüleräußerungen "als Theologen mit den überlieferten Formen der Gotteslehre verknüpfen" können.²⁴⁵ Vielmehr ist DeBecker zuzustimmen, dass unsere didaktischen Bemühungen schülerorientiert auf "ein elementares Gespräch um Gott" bzw. auf ein alltagsnahes Theologisieren zu zielen haben, das lebensgeschichtliche Relevanz besitzt.²⁴⁶ Religionsunterricht könnte so zu einem spannenden "Experiment gestaltender Gotteslehre im Gespräch" mit Heranwachsenden werden.²⁴⁷

Kalevi Tamminen präsentierte in seinem 1993 auf deutsch erschienenen Buch "Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend" die Ergebnisse einer empirischen

²³⁹ Ebd., S. 22f.

²⁴⁰ DeBecker (1984), S. 117.

²⁴¹ Ebd., S. 122.

²⁴² Ebd., S. 124.

²⁴³ Vgl. dazu die Ergebnisse meiner Untersuchung in Kap II/2.1.1; 2.2.2 und 2.2.5 sowie in Kap. IV/2..6 bei den Fragen zu *Inhalten des Glaubens* und unter 4.6.1 zum Gottesbild Schöpfer.

²⁴⁴ DeBecker (1984), S. 123.

²⁴⁵ Ebd., S. 126.

²⁴⁶ Ebd., S. 123 u. 126.

²⁴⁷ Ebd., S. 126.

Studie an 7 bis 20-jährigen finnischen Kindern und Jugendlichen.²⁴⁸ Durch die Dreiteilung in Basisuntersuchung (1974), eine Langzeituntersuchung von 1974-1980 und ein Wiederholungsstudie (1986) konnte er religiöse Entwicklungslinien über viele Schuljahre hinweg verfolgen.²⁴⁹ Die Studie zielte auf eine umfassende Untersuchung der religiösen Entwicklung in den verschiedenen Dimensionen der Religiosität, wozu quantitative und qualitative Analysen angewandt wurden.²⁵⁰ Dafür greift Tamminen auf die fünf Dimensionen der Religiosität nach Glock und Stark zurück.²⁵¹ An dieses religionssoziologische Modell hält sich Tamminen mit dem äußeren Rahmen (vgl. seine Gliederung), obwohl er nach eigener Aussage primär einen psychologischen Bezugsrahmen benutzt.²⁵² Das Basismaterial wurde 1974 von 1558 Schüler(innen) aus 22 Schulen in Finnland zusammengetragen. Weil fast alle finnischen Schüler(innen) den Religionsunterricht besuchten²⁵³, besitzen die Ergebnisse der Studie zur religiösen Entwicklung auch Relevanz für religionsdidaktische Überlegungen, die allerdings aus einem volksskirchlichen 'nördlichen' Kontext stammen. Tamminen nennt hier das altersspezifische Interesse an Fragen zum Unterrichtsstoff im RU und die Erkundung der Motivationsgrundlagen.²⁵⁴ Er hält allerdings einen "direkten Weg von den Forschungsergebnissen... zum eigentlichen Unterrichtsprozeß" für ausgeschlossen, weil vorher "immer eine theologische, philosophische, pädagogische Analyse und Interpretation dieser Forschungsergebnisse" notwendig sei.²⁵⁵ Ähnlich bietet meine Untersuchung im qualitativen Kapitel IV etliche Ergebnisse zur Religiosität der Jugendlichen, die oftmals auch nicht direkt didaktisch ausgewertet werden können. Tamminen hatte im Basismaterial die Schüler(innen) in vier Gruppen "entsprechen ihrer Internalisierung von Religion eingeteilt"²⁵⁶: 1. die 'Gläubigen' als die religiös Engagierten, die Religion verinnerlicht hatten, 2. 'die Positiven' als die religiös Konventionellen, 3. die 'Neutralen' als die oberflächlich bzw. indifferent gegenüber Religion Eingestellten und 4. die 'Negativen' "mit einer kritischen oder ablehnenden

²⁴⁸ Originalausg. "Religious Development in Childhood and Youth. An empirical Study, Helsinki 1991.

²⁴⁹ Vgl. ebd. S. 13.

²⁵⁰ Vgl. Tamminen (1993), S. 12f. u. 24.

²⁵¹ Vgl. ebd., S. 17ff.

²⁵² Vgl. ebd. S. 19 u. S. 347.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 31: Der RU ist für alle Schüler(innen) mit Kircheng Zugehörigkeit (96 %) in Finnland obligatorisch (aber kein RU an Berufsschulen), wobei auch die wenigen Konfessionslosen meistens am RU und nicht an dem alternativ angebotenen Fach Religionsgeschichte und Ethik teilnahmen.

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 347.

²⁵⁵ Ebd., S. 347f.

²⁵⁶ Ebd., S. 32.

Haltung gegenüber Religion"²⁵⁷. Diese Gruppen bildete Tamminen aus den Variablen "Glaube an Gott, Erfahrung der Gegenwart Gottes und persönliches Beten".²⁵⁸ Mit Hilfe dieser vier Gruppen wollte er entsprechend der Glock'schen Dimension der Konsequenzen die Auswirkungen von Religiosität im Alltag bei Kindern und Jugendlichen untersuchen.²⁵⁹ Ohne seine Prämissen und die von Charles Y. Glock übernehmen zu wollen, regte mich diese Gruppenbildung an, ähnliche komplexe Instrumente zu bilden. Das führte zur Bildung der 'Skala religiöser Kritik' in Kap. II und zur 'Religionsskala' in Kap. V. Allerdings wählte ich dabei bewusst nicht solche zensierend bzw. abwertend wirkenden Gruppenbezeichnungen wie Tamminen. Er arbeitet beim 'Gotteskonzept' ebenfalls mit Satzergänzungsaufgaben²⁶⁰. Diese lassen beispielsweise bei den Ergebnissen zur Existenz Gottes interessante Vergleiche zu gleichnamigen Oberkategorie in meiner Untersuchung bei den Aussagen über Gott zu.²⁶¹ Wie Kap. IV zeigen wird, ist der Vergleich mit Tamminens Ergebnissen besonders da interessant, wo er eine Differenzierung nach Klassenstufen,²⁶² Geschlecht²⁶³ und Schulart (hier nur Gymnasium vergleichbar)²⁶⁴ vornimmt. Zu Tamminens Ergebnissen zählen in allen Altersstufen deutliche Geschlechtsunterschiede, so dass er Mädchen "hinsichtlich jeder Dimension" (der Religiosität nach Glock, d. Verf.) als "tiefer religiös und stärker religiös engagiert als Jungen" beschreibt.²⁶⁵ "Ihre Haltung zum christlichen Glauben ist nahezu durchweg positiver als die der Jungen" – das ist eine Aussage von Tamminen,²⁶⁶ die (in anderer Begrifflichkeit) ebenso für die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen meiner Untersuchung gelten kann.

²⁵⁷ Ebd., S. 32 u. S. 282.

²⁵⁸ Ebd., S. 282

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 281f.

²⁶⁰ Vgl. ebd., S. 175.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 184f und Kap. IV/3 meiner Dissertation.

²⁶² Vgl. ebd. beim 'Gotteskonzept' S. 186f., 197, 206f.

²⁶³ Vgl. ebd. in Tamminens Kapitel zum 'Religiösen Denken', S. 143f und im Kapitel zum 'Gotteskonzept' S. 182.

²⁶⁴ Vgl. ebd., S. 327. Die positivere Einstellung von Gymnasiasten zum christlichen Glauben im Vergleich mit Berufsschülern ist für meine Untersuchung nur als Hypothese über Schüler(innen) am Gymnasium interessant, weil meine Erhebung keinen Vergleich zu Berufsschülern enthält.

²⁶⁵ Ebd., S. 328.

²⁶⁶ Ebd.

6 Die Intention der Untersuchung

6.1 Schülerorientierung

Bis zur Teilveröffentlichung von quantitativen Ergebnissen meiner Fragebogenerhebung (1997) lagen keinerlei Informationen aus der Sicht der Schüler(innen), die das neue Fach in Thüringen besuchten, auf wissenschaftlicher Grundlage vor. Auch darum konnten konzeptionelle Überlegungen, die didaktische Reflexion einschlossen, nur sehr behutsam und dann meist vordergründig im Rechtrahmen erfolgen. Über die Religiosität von Thüringer Religionsschüler(innen) existierten damals keine empirisch gesicherten Erkenntnisse. Die 8. Synode der EKD (1994) hatte in ihren Beschlüssen von Halle/Saale auch die Theologischen Fakultäten gebeten "einen Perspektivwechsel in Forschung und Lehre vorzunehmen" und "Untersuchungen zur Religion von Kindern verstärkte Bedeutung beizumessen".²⁶⁷ Aus diesen Gründen hielt ich es für notwendig, die Religiosität von Heranwachsenden und deren Voraussetzungen, Wahrnehmungen und Interessen am Religionsunterricht zur Kenntnis zu nehmen. Für die weitere Entwicklung des Faches auf wissenschaftlicher Grundlage, für die Ausbildung künftiger staatlicher und kirchlicher Religionslehrkräfte an der Jenenser und Erfurter Universität sowie für die Fortbildung am PTZ und in den einzelnen Schulamtsbereichen ist es wichtig, sich möglichst eng an den tatsächlichen Schüler(innen) zu orientieren. Dies trifft vor allem aber für den alltäglichen Unterricht der Lehrenden zu, wie der zweite Thüringer Kultusminister Dieter Althaus im Vorwort zu den neuen Lehrplänen für Evangelische Religionslehre (1999) betonte: "Es geht um einen Wechsel der Perspektive, um einen schülerbezogenen Unterricht"²⁶⁸. Schülerorientierung ist aber, wenn man sie nicht nur schlagwortartig verwenden will, ein geprägter Begriff in der pädagogischen Diskussion. Dieser soll im Folgenden in aller gebotenen Kürze für unseren Gebrauch bestimmt und erläutert werden:

Ein schülerorientierter RU ist heute "ein allgemein anerkanntes Postulat" (Fraas, 1997).²⁶⁹ Dieter Stoodt dachte (1971) im Kontrast zu einem einseitig kognitiv- und stofforientierten RU an ein Interaktionsmodell, das "den Schüler selbst zum Gegenstand des Unterrichts" macht.²⁷⁰ Gleichsam dem "Stadium eines offenen Experimentes"²⁷¹

²⁶⁷ Beschlüsse der 8. Synode der EKD vom 11.11.1994 zu: "Kinderfreundliche Gemeinde und Gesellschaft" (1995), S. 208.

²⁶⁸ Thüringer Kultusministerium, Lehrpläne für Regelschule und Gymnasium in Evangelischer Religionslehre (1999), S. 1.

²⁶⁹ Fraas (1997), S. 138.

²⁷⁰ Stoodt (1971), S. 2.

entstammend, ist diese extreme Zuspitzung in der weiteren Diskussion nicht durchgehalten worden. Stoodt und Gerhard Brockmann wiesen später (1976) in ihrem Beitrag "Schülerorientierung als Situationserschließung und Situationsbearbeitung" darauf hin, dass die gängige Methode einer Schülerbefragung durch den Lehrer Verzerrungen und Selbsttäuschungen erliegen kann, weil Schüler damit auch Themen benennen, die Erwartungen des befragenden Lehrers bzw. des Faches entsprechen bzw. gerade 'in' sind oder aber für sie wesentliche Themen gerade ausfiltern bzw. vermeiden²⁷². Weil ein schülerorientierter Unterricht sich zu vergewissern habe "was Schüler wollen und brauchen" schlagen sie eine stellvertretende Reflexion durch die Lehrkräfte in einem dem Unterricht vorausgehenden Ermittlungsprozess vor²⁷³. "Auch wenn dabei nicht von vornherein gewährleistet ist, daß die Reflexion zu repräsentativen und stimmigen Ergebnissen führt, kommt man doch auf jeden Fall in einen Entdeckungsprozeß hinein, der eine schrittweise Annäherung an einen schülerorientierten Unterricht ermöglicht"²⁷⁴. Martin Rothgangel und Georg Hilger unterscheiden in ihrem Artikel "Schüler, Schülerorientierung" im Lexikon der Religionspädagogik (2001), auf Brockmann/Stoodt fußend, eine vordergründige von einer konsequenten Schülerorientierung. Nur letztere ist für die weitere Begriffsbestimmung bedeutsam. Schülerorientierung kann mit Wilhelm Sturm als unaufgebbares Essential der problemorientierten Konzeption des RU verstanden werden²⁷⁵. Die Wurzeln in der Pädagogik reichen allerdings weiter zurück. Will man 'Schülerorientierung' nicht nur als Etikett einer sich modern gebenden Religionspädagogik verwenden, dann muss auch das allgemeine Verständnis in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft berücksichtigt werden. Peter Köck (1994) benennt dafür u.a. folgende Kennzeichen: "Orientierung der unterrichtlichen Planung an Bedürfnissen, Interessen, Erwartungen der Schüler" und "Einbezug der Schüler... in die Planung des Unterrichts"; "Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten unter dem Gesichtspunkt der...Problemorientierung"; "Vermittlung von Erfahrungen über Lernverhalten, Lerntyp, Lernwege"; "Thematisierung gruppenspezifischer Gegebenheiten in der Lerngruppe"; "Metaunterricht"; "Bevorzugter Einsatz der entdeckend-lernenden Unterrichtsformen"; "Verwirklichung von Differenzierung und Individualisierung im Unterricht"²⁷⁶. Hilbert Meyer spricht im "Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung" (1993) von einer schülerorientierten Didaktik und ordnet sie als "problematisierende Rückfrage an die gängigen didaktischen Konzepte" ein, die den Status einer konkreten Utopie besitzt, zu der hin "alltäglicher Unterricht weiterentwickelt werden muß"²⁷⁷. Inhaltlich definiert er sie zunächst ähnlich wie Köck als eine Theorie, welche die Interessen der Schüler einbezieht und thematisiert und nennt zusätzlich den "dialektischen Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden im Unterrichtsprozeß"²⁷⁸. Nur ansatzweise könne damit in der realen Schule "entfremdetes Lernen... zu selbstbestimmten Lernen" transformiert werden²⁷⁹. Gegenüber einem verflachten Verständnis von Schülerorientierung betont er die Rolle des Lehrers, der "den Unterricht so vorzubereiten und strukturieren" hat, "dass die

²⁷¹ Ebd.

²⁷² Vgl. Brockmann/Stoodt (1976), S. 256f.

²⁷³ Ebd. S. 257f.

²⁷⁴ Ebd. S. 259.

²⁷⁵ Vgl. Sturm (1997), S. 66.

²⁷⁶ Köck/Ott (1994), S. 618.

²⁷⁷ Meyer (199...), S. 190 u. 209.

²⁷⁸ Ebd., S. 206.

²⁷⁹ Ebd.

Schüler eine Chance zur Thematisierung ihrer Bedürfnisse und Interessen erhalten"²⁸⁰. Wie Meyer so wissen auf religionspädagogischer Seite auch Rothgangel und Hilger von den begrenzten Realisierungsmöglichkeiten eines schülerorientierten Unterrichts²⁸¹. Andreas Reinert hat in seinen Überlegungen für "Eine Didaktik des Fremden" (2000) herausgearbeitet, dass Schülerorientierung auch bedeuten könnte "gerade nicht bei den Themen der Schüler/innen anzusetzen, weil diese ihre eigene Lebenswelt nicht durch Lehrer/innen im Unterricht reflektiert sehen wollen"²⁸². Er schlägt darum einen "doppelten Perspektivwechsel" vor, einen "der die Perspektive der Schüler/innen wahrnimmt" und einen zweiten, der ihnen "Horizontenerweiterung" zutraut und so "einen Wechsel ihrer eigenen Perspektive ermöglicht"²⁸³.

Als Ertrag für diese Arbeit kann herausgestellt werden, dass der Hauptaspekt von Schülerorientierung auf die Einbeziehung und Thematisierung von Schülerinteressen-Bedürfnissen und Erwartungen zielt, das durch didaktisch reflektiertes Arrangement der Lehrenden ansatzweise erreicht werden kann und eine Richtung angibt, in die hin (Religions)unterricht entwickelt werden sollte. Ein solcher Perspektivwechsel zu den Schülerinnen und Schülern, der sie als Persönlichkeiten mit Kreativität und Ideen, mit Problemen und Fragen, mit individuellem Lernverhalten und eigenen Lernwegen etc. wahrnimmt, kann Heranwachsenden auch neue und fremde (Lehr)-Themen zumuten, die ihre (religiöse- bzw. weltanschauliche) Entwicklung fördern und (religiöse) Kompetenz erweitern²⁸⁴.

6.2 Religiosität und Religionsbegriff

Eine wesentliche Absicht dieser empirischen Untersuchung war die Untersuchung der Religiosität von Thüringer Religionsschüler(innen). Dazu müssen die verwendeten Begriffe kurz geklärt und abgegrenzt werden²⁸⁵.

Ulrich Hemel stellt das Paradox eines selbstverständlichen Sprachgebrauchs von 'Religiosität' in Theologie und Religionspädagogik fest, ohne sie hier ausführlich zu reflektieren und verweist darauf, dass besonders gern in empirischen Beschreibungen von 'Religiosität der Jugendlichen' etc. gesprochen wird²⁸⁶. Das liegt daran, dass in neuzeitlicher Perspektive Religion vom Subjekt her gedacht und als 'Religiosität'

²⁸⁰ Ebd., S. 207.

²⁸¹ Vgl. Rothgangel/Hilger (2001), Sp. 1937.

²⁸² Reinert (2000), S. 36.

²⁸³ Ebd.

²⁸⁴ Die Bezüge zum Religionsunterricht wurden bewusst in Klammern gesetzt, weil diese pädagogische Begriffsbestimmung von 'Schülerorientierung' zunächst nicht nur auf den RU begrenzt ist.

²⁸⁵ Eine ausführliche Analyse des Religionsbegriffs und seines Gebrauches in der Religionspädagogik ist an dieser Stelle nicht möglich. Vgl. dazu die Erlanger Dissertation von Werner H. Ritter "Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Konstruktion, Frankfurt/M. und Bern 1982.

²⁸⁶ Vgl. Hemel (2001), Sp. 1840ff.

verstanden wird.²⁸⁷ Welcher Begriff von 'Religion' steckt aber hinter diesem gerade in der Religionspädagogik so häufig verwendeten Begriff 'Religiosität'? Kehrner (1988) stellt ernüchternd fest: "Kaum ein Problem ist in den Wissenschaften von der Religion heftiger und zugleich ergebnisloser diskutiert worden als die Frage nach der adäquaten Definition von Religion".²⁸⁸ Die Diskussion um einen für empirische Sozialforschung brauchbaren Religionsbegriff ist nach Meinung von Andreas Feige (2000) bisher ohne absehbares Ende.²⁸⁹ Darum geht die breit angelegte niedersächsische Meinungserhebung "'Religion' bei ReligionslehrerInnen" davon aus, dass es aus soziologischer Perspektive 'Religion' nicht gibt, diese sich vielmehr erst im Diskurs konstituiert.²⁹⁰ Die Religionspädagogik hat sich in der Vergangenheit gern auf Paul Tillichs funktionalen Religionsbegriff berufen.²⁹¹ Für Tillich ist Religion "im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes das, was uns unbedingt angeht"²⁹² bzw. "das Ergriffensein von einem letzten, unbedingten Anliegen"²⁹³. Das, was traditionellerweise im Gottesbegriff und im Glaubensbegriff unterschieden wird, fallen hier in Tillichs nicht ganz präziser Sprache zusammen. Ein so weit gefasster Religionsbegriff ist auch nicht auf die geschichtlichen Religionen oder eine Religion wie das Christentum beschränkt.²⁹⁴ An anderen Stellen setzt Tillich diesen Religionsbegriff mit seinem formalen Glaubensbegriff gleich. Er definiert dann Glauben formal als "Ergriffensein durch das, 'was uns unbedingt angeht'", was universal zu gelten habe und "nicht auf das Christentum beschränkt" ist.²⁹⁵ In der Religionssoziologie galt er als Gewährsmann für funktionale Religionsdefinitionen.²⁹⁶ Diese Definitionen haben aber einen viel zu weiten Religionsbegriff, der für unseren Zweck nicht hilfreich ist. Außerdem unterscheidet sich der religionspädagogische Gebrauch des Begriffs von dem der Religionssoziologie, wenn diese sich als neutrale Wissenschaft versteht.²⁹⁷ Nur die fünf Dimensionen der Religiosität, die der amerikanische Religionssoziologe Charles Y. Glock für eine noch zu entwickelnde "umfassende und operational nützliche Definition von Religion" erkannt hat,²⁹⁸ kommen in drei Dimensionen der Absicht meiner Untersuchung nahe. So spielen im quantitativen Teil II der Arbeit die rituelle Dimension (religiöse Praxis) und in Teil IV und V die ideologische Dimension (religiöser Glaube) bzw. die intellektuelle Dimension (religiöses Wissen) eine wesentliche Rolle.²⁹⁹ Auch die engen Verbindungen, die Glock zwischen der ideologischen und intellektuellen Dimension sieht,³⁰⁰ treffen für ein empirisch-qualitatives Verfahren, dass Texte von Jugendlichen analysiert und keine Interviews führt, zu. Allerdings sind die Glock'schen Dimensionen mit ihrer Prämisse der Anwendbarkeit auf alle Weltreligionen wieder zu weit gefasst, d.h. für eine Untersuchung von Religiosität Jugendlicher in einem christlich- bzw. postchristlich geprägtem Kontext so nicht zu übernehmen. Demnach kommt für unseren religionspädagogischen Gebrauch nur eine substantiell christliche Definition von

²⁸⁷ Vgl. Zirker (2001), Sp. 1675.

²⁸⁸ Kehrner (1988), S. 13.

²⁸⁹ Vgl. Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2000), S. 30.

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 31.

²⁹¹ Vgl. dazu Sturm (1997) S. 57 und Siedler (2001), Sp. 2127 sowie Tillichs Artikel "Zum Problem des Evangelischen Religionsunterrichts", in: Gesammelte Werke, Bd. IX (1975), S. 233 – 235.

²⁹² Tillich, Die verlorene Dimension (1962), S. 26.

²⁹³ Ebd., S. 9.

²⁹⁴ Vgl. Ebd.

²⁹⁵ Tillich, Systematische Theologie, Bd. III, S. 155f.

²⁹⁶ Vgl. Kehrner (1988), S. 25.

²⁹⁷ Vgl. Ebd., S. 14 u. 18.

²⁹⁸ Glock (1969), S. 150.

²⁹⁹ Vgl. zu den Bezeichnungen bei Glock, ebd. S. 155 – 163.

³⁰⁰ Vgl. ebd., S. 152.

Religion in Frage. Mit Albrecht Grözinger ist als entscheidender Vorteil eines substantiellen Religionsbegriffs festzuhalten, dass hier "einfach klarer" ist, "was wir meinen, wenn wir von Religion sprechen".³⁰¹ Auch Reiner Preul macht deutlich, dass die praktische Theologie einen Religionsbegriff benötigt, der zum einen konkret ist und Indifferenz ausschließt sowie zum anderen unterscheiden hilft "was theologisch als Religion gelten darf" und "was als Pseudo- oder Ersatzreligion, als vielleicht funktionales, aber doch inadäquates Äquivalent einzustufen ist".³⁰² Von daher ist für einen hier zu verwendenden substantiell theologischen Religionsbegriff Gerhard Ebelings Doppelthese hilfreich, der anders als Tillich Glaube und Religion³⁰³ deutlich unterscheidet: "Der Glaube ist das Kriterium der Religion" und "Religion ist jedoch die Lebensbedingung des Glaubens".³⁰⁴ Diese aufeinander angewiesene Spannung benennt auch das Impulspapier der EKD und VEF "Gestaltung und Kritik. Zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert" (1999), wo 'Religion' formal "als Verhalten des endlichen Menschen zum transzendenten Grund seiner Existenz" als "elementare Dimension jeder Kultur" verstanden wird, in die hinein sich "der christliche Glaube manifestiert"..."auch wenn sich das Christentum... stets als selbstreflexive und selbstkritische Religion verstanden hat".³⁰⁵ Die Denkschrift "Identität und Verständigung" (1994) sagt für uns Wesentliches kurz und knapp: "Religion bewahrt und beantwortet die Frage nach Gott".³⁰⁶ Dass mit 'christlicher Religion' die Thematisierung der Gottesfrage "unter der Prämisse des Glaubens als einer Haltung der Vertrauens gegenüber dem sich offenbarenden Gott und gegenüber dem geoffenbarten Wort Gottes" substantiell-konkret gemeint ist, hat deutlich die Expertengruppen aus Sachsen-Anhalt unterstrichen (2001).³⁰⁷

Als Ertrag der kurzen Diskussion kann ich für den religionspädagogischen Gebrauch in dieser Arbeit folgenden substantiell theologischen Religionsbegriff verwenden: Religion meint eine Beziehung des Menschen zu Gott³⁰⁸ im biblisch-christlichen Glaubensverständnis, die sich beim Individuum durch Religiosität ausdrückt³⁰⁹.

6.3 Methodische Zielbestimmung

Die empirische Untersuchung bezieht sich auf Schüler(innen) im Ev. Religionsunterricht in Thüringens und hatte folgende religionspädagogische Hauptziele:

1. Daten zur religiösen Sozialisation bzw. Vorbildung der Schüler(innen) zu erheben und auszuwerten, weil über den Einfluss institutioneller religiöser Sozialisation und den

³⁰¹ Grözinger (1991), S. 213.

³⁰² Preul (TRE 1997), Sp. 546.

³⁰³ Ebeling definiert Religion als "geschichtlich geformte vielgestaltige Verehrung einer Manifestation des Geheimnisses der Wirklichkeit" (Dogmatik des christlichen Glaubens, 1986, Bd. I, S. 117).

³⁰⁴ Ebd., S. 138f.

³⁰⁵ Gestaltung und Kritik (1999), S. 23.

³⁰⁶ Identität und Verständigung (1994), S. 30.

³⁰⁷ Kultusministerium des Landes Sachsen Anhalt (2001), S. 14.

³⁰⁸ Vgl. Tamminen (1993), der Religiosität mit dem Begriff der bewussten Abhängigkeit von Gott definiert (S. 16) und damit eine alle Bereiche umfassende Bindung meint (S. 101).

³⁰⁹ Vgl. Zirker (2001), der dies als eine enge Definition charakterisiert (S. 1673).

konfessionellen Hintergrund Thüringer Religionsschüler(innen) nichts Exaktes bekannt war.

2. Die Religiosität von Schüler(innen) zu untersuchen und dies an der Gottesfrage, dem 'einzigen Unterrichtsgegenstand' und der "Mitte des Faches" zu exemplifizieren³¹⁰. Das religionspädagogische Interesse galt dabei auch den Positionen und Äußerungen von konfessionslosen Jugendlichen.

3 Die Motive für die Teilnahme der Schüler(innen) am Ev. Religionsunterricht zu erkunden und didaktisch auszuwerten.

4. Fünf Jahre nach seiner Einführung einen Teilbeitrag zur religionspädagogischen Evaluierung des Faches im Land Thüringen zu geben und für die Ergebnisse der Untersuchung didaktische Konsequenzen zu formulieren.

Daraus ergaben sich folgende methodische Kriterien beim Vorgehen der empirischen Untersuchung:

a) Es sollte eine breite regionale und schulartbezogene Streuung der ausgewählten Religionsgruppen an Regelschulen und Gymnasien aller Thüringer Stadt- und Landkreise erreicht werden, um verallgemeinerbare Aussagen über den RU im Freistaat treffen zu können.

b) Die Untersuchung sollte jeweils für die Klassenstufen 8, 9 und 10 durchgeführt werden und musste auf diese beschränkt bleiben, weil zum einen erst mit der Vollendung des 14. Lebensjahres die Religionsmündigkeit erreicht war, die schulrechtliche Gründe für die Befragung erforderten und zum anderen im Jahr der Befragung in den Klassenstufen 11 oder 12 nur an wenigen Schulen bereits RU erteilt wurde.

c) Der Fragebogen musste statistische Angaben der Befragten zu Alter, Klassenstufe, Geschlecht, Größe des Wohnortes, zur Lage des Schulortes (Kreis) und zum geplanten Schulabschluss enthalten, die von religionssoziologischem und religionspädagogischem Interesse waren. Zum anderen sollten diese Variablen mit den Ergebnissen zur religiösen Sozialisation, dem quantitativen und qualitativen Bereich der Gottesfrage und den Motiven der Teilnahme am RU korreliert werden können, weil nur derart differenzierte Ergebnisse eine größere didaktische Relevanz besitzen³¹¹.

d) Der Fragebogen sollte eine Auswertung in engem Bezug zur Thüringer Schulrealität und ihren tatsächlichen Gruppenbildungen ermöglichen. Daher musste einerseits die

³¹⁰ Vgl. Identität und Verständigung (1994), S. 30.

³¹¹ Vgl. dazu Preul (1997), der empirische Untersuchungen zur Religiosität nur dann für aussagekräftig hält, wenn dabei die Abhängigkeit von weiteren Variablen untersucht werden kann (S. 548).

didaktisch relevante Unterscheidung von Gymnasiasten, Haupt- und Realschüler(innen) vorgenommen, und zum anderen eine Teilung in die beiden Thüringer Schularten Regelschule und Gymnasium durchgeführt werden können.

e) Die Untersuchung zu den in den Zielen 2 und 3 genannten Bereichen sollte aus quantitativen und qualitativen Analysen bestehen, die auf unterschiedlichen Meßmethoden basieren. Mit Mayering (1997) werden in dieser Arbeit "alle Analysen, die auf nominalskalierten Messungen basieren als qualitative Analysen" verstanden.³¹²

Die qualitativen und die quantitativen Analysen sollten aufeinander bezogen werden (Kombination) und sich in der Auswertung gegenseitig stützen, was eine breitere Aussagekraft der Ergebnisse gewährleistet. Außerdem bestand beim quantitativen Bereich die Möglichkeit, aus Gründen der Aktualität auch Teilergebnisse vor Abschluss der Dissertation zu veröffentlichen, weil hier nach Dateneingabe die Ergebnisse mit Hilfe der computergestützten Auswertung relativ schnell vorlagen.

f) Der im 2. Ziel genannte Bereich der Gottesfrage sollte zunächst durch vorgegebene Items mit quantitativer Methodik untersucht werden (Aufgabe 20). Als qualitative Erweiterung diene die offen formulierte Aufgabe 21, die den Schüler(innen) die Möglichkeit bot, eigene Gottesvorstellungen durch Ergänzung eines vorgegebenen Satzanfanges darzustellen. Das Gottesbild der Jugendlichen und ihre Fähigkeiten zu religiösen Metaphorik sollte mit Hilfe einer weiteren offenen Aufgabenstellung nach einem vorgegebenen Satzanfang (Aufgabe 22) erfasst werden. Dafür galt als theologisches Kriterium, dass im jüdisch-christlichen Kontext "Rede von Gott in ihrem Kern metaphorische Rede" ist.³¹³ Schließlich sollten mit Aufgabe 23 als offener Fragestellung die eigenen Fragen der Schüler(innen) an Gott Raum bekommen.

g) Die Auswertung der Schülertexte, die aus den unstrukturierten Methoden von Satzergänzungsaufgaben bzw. offenen Fragestellungen entstanden, erforderte ein inhaltsanalytisches Verfahren (Contentanalyse)³¹⁴. Unter Inhaltsanalyse verstehe ich in dieser Arbeit "eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen"³¹⁵. Sie dient in meiner Untersuchung "im qualitativen Paradigma der

³¹² Mayering (1997), S. 17.

³¹³ Grözingen (1991), S. 119.

³¹⁴ Vgl. Laatz (1993), S. 209, der dabei auch die Analyse von Antworten auf offene Fragestellungen erwähnt. Mein methodisches Vorgehen bei der Codierung wird jeweils am Beginn der Kapitel III, IV und V. beschrieben.

³¹⁵ W. Früh, Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis, 3. Aufl. München 1991, zitiert nach Diekmann (2001), S. 482.

Auswertung bereits erhobenen Materials"³¹⁶ und versucht "den Inhalt selbst sprechen zu lassen und aus ihm heraus die Analyse zu entfalten"³¹⁷. Dabei werden auch Methoden qualitativer Sozialforschung angewandt³¹⁸ bzw. es wird im Grenzbereich zwischen quantitativen und qualitativen Paradigma gearbeitet³¹⁹.

h) Die Erhebung der Motive zur Teilnahme am RU sollte vorgegebene Items verwenden (Aufgabe 19), die durch eine Öffnung für weitere Motive aus Schülersicht (Nominaldaten) auch qualitativen Charakter bekam .

i) Das 2. und 3. Ziel der Erhebung wurde durch die Aufgaben 19 - 23 des Fragebogens realisiert. Dabei empfahl sich – wie in qualitativer Forschung üblich und für die unbearbeitete Ausgangslage in Thüringen notwendig - ein induktives Vorgehen, bei dem am Anfang keine Hypothesen standen.³²⁰ Wie Thüringer Schüler(innen) zur Gottesfrage dachten und warum sie dieses Fach besuchten konnte nicht falsifiziert werden, sondern musste zunächst wahrgenommen, erkannt und behutsam geordnet werden. Kategorien wurden erst mit Hilfe eines offenen Kategoriensystems entwickelt.³²¹ Am Ende des offenen Herangehens stehen in Kapitel VI die aus dem Forschungsprozess entwickelten Hypothesen.³²² Diese induktive Hypothesengenerierung wurde wegen der unbekannten Ausgangslage auch für die quantitativen Teile der Untersuchung (Kap. II) angewandt.

j) Die methodische Orientierung am qualitativen Paradigma entsprach weitestgehend der (religions-)pädagogischen Intention von Schülerorientierung. Für eine wissenschaftliche Untersuchung eines neuen Schulfaches war ein offenes Herangehen, das auf vorgefasste Positionen so weit wie möglich verzichtete und die Aussagen, Fragen und Motive der Schüler(innen) zur Kenntnis nehmen wollte, d.h. sich an den Schüler(innen) orientierte, die Methode der Wahl.

³¹⁶ Lamneck (1993), Bd. 2, S. 173.

³¹⁷ Ebd., S 200.

³¹⁸ Für Mayring (1997) gehören zu qualitativen Analysen "auch quantitative Begriffe" wie "Häufigkeiten der Ausprägungen" und "statistische Operationen wie Signifikanztests" (S. 17).

³¹⁹ Vgl. Bucher (1994), S. 82, der so die Inhaltsanalyse charakterisiert. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, den Methodenstreit zwischen quantitativer und qualitativen Verfahren darzustellen, der häufig als trennendes Kriterium die Quantifizierung benennt. (vg. Lamnek, 1993, 2. Bd. S. 197, Laatz (1993, S. 213 sowie die ausführliche Gegenüberstellung methodologischer Implikationen von quantitativer und qualitativer Sozialforschung bei Lamnek, (1993) Bd. 1, S. 218 – 244. Diekmann (2001) sieht bei den Methoden der Inhaltsanalyse die Abgrenzung mit den Etiketten 'qualitativ' und 'quantitativ' kritisch (S. 515).

³²⁰ Vgl. zur Offenheit im qualitativen Paradigma Lamneck (1993), Bd. 1, S. 233 und zur qualitativen Inhaltsanalyse in Bd. 2, S. 199f und S. 202f.

³²¹ Vgl. zur offenen Kategoriensystemen Merten (1995), S. 99 und zu induktiven Kategorienbildung Mayring (1997) S. 74 – 76.

³²² Vgl. zur Hypothesengenerierung im Lamnek (1993), Bd. 2, S. 199 u. 203 sowie Merten (1995), S. 316.

k) Für die inhaltsanalytische Arbeit von Codierung, Kategorisierung und Klassifizierung der Schülertexte gelten die Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität, die aus quantitativer Methodik stammen, aber auch in qualitativen Verfahren empirischer Sozialforschung selbstverständlich sind.³²³

7 Die Fragebogenerhebung

7.1 Die Entwicklung des Fragebogens

Im folgenden soll kurz die Genese der Aufgabenstellung des von mir entwickelten Schülerfragebogens³²⁴ dargestellt werden. Die allgemein-statistischen Angaben des Deckblattes sowie der Aufgaben 1 – 4 und die Fragen zur religiösen Sozialisation (Aufgaben 5 – 18) ergaben sich aus den Zielen 1 – 3 und den daraus abgeleiteten methodischen Kriterien. Bei Aufgabe 13 wurde im Fragebogen bewusst dieselbe Fragestellung wie in der dritten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft gewählt, um vergleichbare Werte zu bekommen.³²⁵ Für das 3. Ziel stand Aufgabe 19, wo 16 Items zur Auswahl standen, die aus etlichen Gesprächen mit Religionslehrer(innen) des PTZ-Weiterbildungskurses und der Ergänzungsstudiengänge der Theologischen Fakultät Jena gewachsen sind (vgl. S. 16). Ich hatte die besondere Gelegenheit, mit vielen Thüringer Religionslehrer(innen) im Gespräch sein zu können, deren Erfahrungen in die Zusammenstellung der Items eingeflossen sind. Von ihnen erfuhr ich Gründe für die Wahl des Faches, die ich sammelte und bei Wiederholungen zu einem Item formulierte. Auch der Kontakt zu Helmut Hanisch, der mir freundlicherweise vor der Veröffentlichung seiner Ergebnisse (1997)³²⁶ den sächsischen Schülerfragebogen von 1994 zur Verfügung stellte, hatte Einfluss auf die ausgewählten Items. Die Items Nr. 29, 31, 32 und 35 sind dadurch ähnlich formuliert worden. Zwei ursprünglich geplante Items erhielten nicht die Genehmigung des Thüringer Kultusministeriums (siehe unter 7.2). Die Fragestellungen der offenen Aufgaben 21 und 23 hatten die Fragen als Vorlage, die ich 1992 und 1993 auf Karteikarten Schüler(innen) der 9. Klassen von

³²³ Vgl. Bucher (1994), S. 66ff.; Diekmann (2001), S. 216 – 227 und Lamnek (1993), S. 152 – 187.

³²⁴ Der zwölfseitige Schülerfragebogen wird im Anhang (Anlage 8) vollständig wiedergegeben.

³²⁵ Vgl. Fremde Heimat Kirche (1993), S. 30 und 37.

³²⁶ Vgl. Hanisch/Pollack "Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart und Leipzig 1997.

Regelschulen in Camburg und Dorndorf sowie an einem Jenenser Gymnasium stellte³²⁷. Die große Bereitschaft und Offenheit mit der sich die Schüler(innen) auf diese Fragestellungen eingelassen haben und deren hoch interessante Antworten (vgl. Anlage 2 im Anhang) zeigte, dass sich diese Fragen bewährt hatten und die Formulierungen nur leicht variiert zu werden brauchten. Aufgrund sehr häufig genannter anthropomorpher Aussagen zur damaligen Aufgabe "Wie stelle ich mir Gott vor" wollte ich mit der im Schülerfragebogen gestellten Aufgabe 22 direkt die Fähigkeit zum bildlichen Vergleich bzw. zur metaphorischen Sprache in der Gottesvorstellung erfragen. Die 22 Items von Aufgabe 20 verdanken sich auch den oben geschilderten Gesprächen mit den Thüringer Religionslehrer(innen) bzw. sind teilweise aus meiner Arbeit mit fünf verschiedenen Religionsgruppen der Klassen 8 und 9 gewachsen, wo diese Positionen der Schüler aufgefallen waren bzw. sie stammen auch aus dem Karteikartenmaterial von 1992/93 (hier ähnliche Aussagen wie in Item 44, 45, 47, 50, 54, 56, 57, 59, 60, 64). Zusätzlich wurden 12 Items in einer schriftlichen Befragung Thüringer Religionslehrkräften zur Überprüfung auf Relevanz und Häufigkeit vorgelegt, die hier in einem Exkurs skizziert werden soll:

Dieser siebenseitige Fragebogen, den ich in mehreren Wellen von Mai bis Oktober 1995 von der Theologischen Fakultät in Jena verschickte, war ausschließlich an diejenigen Lehrkräfte gerichtet, die bereits in einer 8. 9. oder 10. Klasse RU erteilt hatten bzw. erteilten. Wenn dies nicht zutraf, sollte der Fragebogen vernichtet oder an dafür in Frage kommende Religionslehrkräfte weitergegeben werden. Die Sendungen waren einmal direkt an die Teilnehmer(innen) und Absolventen der Ergänzungsstudiengänge der Theologischen Fakultät Jena gerichtet. Zum anderen wurden Mehrfachsendungen an die kirchlichen Schulbeauftragten, katechetischen Fachberater(innen), Bildungsbeauftragten der Kirchenprovinz und an die Superintendenturen versandt, welche die Fragebögen an kirchliche oder staatliche Lehrkräfte weitergeben sollten, die in diesen Klassenstufen RU erteilten. Wir erhielten im Rücklauf 99 aufgefüllte Fragebögen. Der Fragebogen diente zur Beschreibung der beabsichtigten Dissertationsthematik aus der Sicht unterrichtender Lehrkräfte. Dazu gehörte die oben erwähnte empirische Überprüfung von einigen Items des geplanten Schülerfragebogens. Vor allem aber gab er Anhaltspunkte dafür, wer wo in Thüringen bereits RU in den Klassen 8, 9 und 10 erteilte. Durch die damals vorgenommene Umstrukturierung der landeskirchlichen Schulbeauftragtenstellen gab es darüber keine verlässlichen Informationen. Und schließlich enthielt er die Frage nach der Zustimmung der Lehrkraft zu der geplanten Schülerbefragung, die später auch das Genehmigungsschreiben des Kultusministerium verlangte. Leider konnte diese Lehrerbefragung ansonsten nicht weiter statistisch ausgewertet und veröffentlicht werden.

Aufgrund der Lehrervoten entfernte ich daraufhin wieder 5 Items, die Items 45, 46, 48, 50, 55, 61 und 64 wurden von den Lehrkräften als relevant bestätigt und in den

³²⁷ Vgl. S. 15f dieser Arbeit und die Anmerkungen 14 - 16.

Schülerfragebogen übernommen. Zusätzlich konnten die Lehrkräfte in einer offenen Frage weitere relevante Schüleräußerungen zur Gottesfrage, die sie im Bereich der Klassen 8-10 erlebt hatten, eintragen. Dadurch gelangten die Items 44, 53, 58, 59, 61, 63 und 65 in den Schülerfragebogen. Nur die Items 51 und 62 sind von mir ohne Relevanztest gesetzt worden. Dabei sollt Item 51 das grundsätzliche Interesse der Befragten an der Gottesfrage, d.h. auch eines solchen Unterrichtsthemas, messen. Item 62 stellte eine Gegenposition zum vorhergehenden Item 61 dar. Das hier angesprochene Theodizeeproblem hatte sich aus der Sicht der befragten Lehrkräfte als besonders stark verbreitet dargestellt. Als ein möglicher Antwortversuch darauf sollte die Relevanz von Item 62 überprüft werden. Auf diesem induktivem Weg wurden Items gewonnen, bei denen zumindest eine gewisse Relevanz unter den zu Befragenden gleichaltrigen Jugendlichen zu erwarten war. Zum anderen sollten dadurch gewährleistet sein, dass die Formulierungen der Items echte 'Schülersprache' waren bzw. ihr möglichst nahe kamen. Für mich als Theologen war die Entwicklung und Formulierung eines Fragebogens ein Abenteuer. Erste Erfahrungen hatte ich bereits bei der Entwicklung des Lehrerfragebogens gesammelt, dessen Daten aufgrund von Fehlern nicht in das Computerprogramm SPSS eingegeben werden konnten. Darum war mir diesmal das begleitende Gespräch mit Fachleuten der empirischen Sozialforschung wichtig. In der Formulierungsphase der Aufgabenstellungen und der Strukturierung des Fragebogens beriet mich dazu freundlicherweise Frau Dr. Eva Schmitt-Rodermund vom Psychologischen Institut der Universität Jena. Der fertige Fragebogenentwurf wurde dankenswerterweise durch Frau Prof. Ingrid Lukatis von der Pastoralsoziologischen Arbeitsstelle Hannover zur Korrektur auf etwaige Unstimmigkeiten, vor allem bezüglich der späteren computergestützten Auswertung, gegengelesen. Der zwölfseitige Fragebogen war nun dem Kultusministerium zur Genehmigung einzureichen.

7.2 Das Genehmigungsverfahren der Schülerbefragung

Das Genehmigungsverfahren begann am 5.4.1995 mit einer diesbezüglichen Bitte von Prof. Petzold an Staatssekretär Hermann Ströbel vom Thüringer Kultusministerium und zog sich bis zum Jahresanfang 1996 hin. Bestimmte Auflagen wurden erteilt und Korrekturen am Fragebogen verlangt. Die wesentlichen inhaltlichen Veränderungen im zur Genehmigung eingereichten Entwurf waren die Streichung der beiden Items "weil dieses Fach von manchen Lehrern kritisiert wird" und "weil ich nicht in den

Ethikunterricht will" bei der Frage nach den Motiven für die Teilnahme am RU (Aufgabe 19). Dies wurde vom Kultusministerium so begründet: "Durch die Antwort 'ich nicht in den Ethikunterricht will' erfolgt zudem eine indirekte Wertung des Ethikunterrichts. Das Meinungsbild der Lehrerinnen und Lehrer zum Religionsunterricht sowie eine Einschätzung zum Ethikunterricht soll, insbesondere im Hinblick auf die Zielstellung der Befragung, nicht Gegenstand dieses Fragebogens sein"³²⁸. Dennoch bedeutete das Fehlen der beiden Items einen inhaltlichen Verlust, weil meine Recherchen unter Religionslehrer(innen) eine vermutete größere Bedeutung dieser Motive für Schüler(innen) ergeben hatten. Im ersten Genehmigungsschreiben wurde seitens des Ministeriums die Aufnahme von 3 zusätzlichen Fragen verlangt, die nicht der Absicht meiner Befragung entsprachen. In einem direktem Gespräch im Kultusministerium konnte erreicht werden, dass diese Auflage im 2. Genehmigungsschreiben³²⁹ zurückgenommen wurde. Schließlich verlangte das Ministerium auch nicht mehr die Zustimmung der Eltern, was aus organisatorischen Gründen kaum leistbar gewesen wäre. Kurz vor Weihnachten erhielten wir das zweite Genehmigungsschreiben mit u.a. folgender Auflage "Das Einverständnis der Schulleiter sowie der für das Unterrichtsfach verantwortlichen Lehrkräfte ist einzuholen...Die Schulen, an denen die Datenerhebung vorgesehen ist, sind vor Beginn der Datenerhebung dem Thüringer Kultusministerium mitzuteilen"³³⁰. Nach der Zustimmung der Schulleiter, die in einzelnen Fällen nicht gewährt wurde und derjenigen der Lehrkräfte, konnte ich am 16.1.96 eine Liste mit den vorgesehenen Schulen dem Kultusministerium zusenden. Am 2.2.96 wurde in einem Telefonat erreicht, dass bei Zustimmung der Schulleiter weitere Schulen während des Befragungszeitraumes ergänzt werden konnten, die erst nach Abschluss der Erhebung dem Ministerium mitzuteilen waren. In dem Gespräch bekam ich für einige kleine notwendige Änderungen, die sich aus dem Probelauf ergeben hatten und keine substantiellen Eingriff darstellten, ebenfalls die Genehmigung. So begann am Anfang des 2. Schulhalbjahres 1995/1996 mit dem inzwischen gedruckten fertigen Fragebogen (vgl. im Anhang, Anlage 8) die Erhebung, welche das Ministerium großzügigerweise "während einer Schulstunde im Fach 'Evangelische Religionslehre'"³³¹ gestattet hatte.

³²⁸ Erstes Genehmigungsschreiben des Thüringer Kultusministeriums vom 4.12.1995.

³²⁹ Das zweite und endgültige Genehmigungsschreiben des Thüringer Kultusministeriums vom 15.12.1995 wird im Anhang (Anlage 6) wiedergegeben.

³³⁰ Ebd., S. 2.

³³¹ Zweites Genehmigungsschreiben des Thüringer Kultusministeriums vom 15.12.1995, S. 3.

7.3 Die Auswahl der Schulen (Sample)

Die Befragung konnte laut Genehmigungsschreiben bzw. musste de facto während einer Religionsunterrichtsstunde durchgeführt werden. Dafür kam aus Gründen der Aufsichtspflicht nur eine Befragung der gesamten Religionsgruppe in Frage (Klumpenprinzip). Eine "Ziehung" einzelner Schüler im Sinne einer Zufallsstichprobe wäre schulorganisatorisch nicht möglich gewesen. Weder bei den kirchlichen Schulbeauftragten noch bei den staatlichen Stellen waren Zahlen über die Gruppenstärken der Religionsklassen zu bekommen. Da in Thüringen aufgrund des häufigeren Ethikbesuches Religionsgruppen oft aus mehreren Klassen zusammengesetzt waren (manchmal auch klassenstufenübergreifend), musste trotz bester Vorausplanung mit dem Fehlen von Teilgruppen wegen Wandertag, Klassenfahrten, Praktika etc. gerechnet werden. Erschwerend war bei integrierten Religionsgruppen an Regelschulen der frühere Schuljahresabschluss von Hauptschüler(innen), die dann bei der Befragung fehlten. Ein besonderes Problem bestand in der 8. Klassenstufe, wo nicht vorherzusagen- und planen war, wer am Zeitpunkt der Befragung bereits das 14. Lebensjahr vollendet hatte und wer noch nicht. Letztere durften nicht an der Befragung teilnehmen³³². D.h. die Größe der Erhebungseinheiten ließ sich nicht genauer bestimmen. Vom Kultusministerium bekam ich separat für Gymnasien und Regelschulen erstellte Listen mit nach Klassenstufen getrennten Teilnehmerzahlen am RU, die differenziert für alle 22 Thüringer Kreise angegeben wurden³³³. Mit der Angabe der Grundgesamtheit (Population) war zumindest ein grober Überblick über die Entwicklung des RU in den oberen Klassenstufen des Freistaates möglich. Allerdings ergaben Gespräche mit Religionslehrkräften und Schulleitungen sehr bald, dass auch diese Statistik Veränderungen oder Fehlern bezüglich der Grundgesamtheit unterworfen war³³⁴. Dennoch sollte eine *bewusste Auswahl mit Quotierung* versucht werden. Entsprechende der Zielstellung (1 und 4) und des methodischen Kriteriums (a) sollte die Erhebung in allen 22 Thüringer Stadt- und Landkreisen erfolgen. Dazu kam als weiteres

³³² Vgl. ebd., S. 1.

³³³ Vgl. Thüringer Kultusministerium, Schulstatistik für die Klassen 8 – 10 an Regelschulen und Gymnasien vom 17.08.1995. Die Listen sind im Anhang (Anlage 7) wiedergegeben und zeigen, dass die Ausgangslage für eine Zufallsauswahl ungeeignet war.

³³⁴ Vgl. ebd. Z.B. wurden für die 10.Klassen an Regelschulen im Kreis Sömmerda insgesamt 18 Schüler(innen) gemeldet, von uns wurden aber 21 Schüler(innen) an zwei verschiedenen Schulstandorten befragt. Und in Jena, wo sechs Schüler(innen) für die 9.Klassenstufe an Regelschulen gemeldet waren, existierten in 2. Schulhalbjahr davon nur noch zwei, die am Befragungstag in der klassenstufenübergreifenden Gruppe ausgerechnet Praktikum hatten und fehlten

Kriterium (b) die Klassenstufe. Das bedeutete, pro Klassenstufe mussten 22 Schulen befragt werden (= Zähler 66). Außerdem sollten die beiden Thüringer Schularten möglichst gleich stark in der Erhebung berücksichtigt werden, d.h. jeweils eine Regelschule und ein Gymnasium mussten pro Kreis befragt werden (= Zähler 132). Diese 132 Schulen wurden noch einmal verdoppelt, d.h. es sollte versucht werden, jeweils 2 Regelschulen und 2 Gymnasien pro Kreis zu befragen, um einmal ein ausgewogenes Verhältnis von Stadt- und Landschulen zu erreichen und zum anderen sollte bei der Auswertung nach Landkreisen die Nichterkennbarkeit des jeweiligen Religionslehrkraft gewährleistet sein. D.h. wenn überall in beiden Schularten die jeweiligen Klassenstufen befragt werden konnten, wären nach dem Plan der Quotenstichprobe 264 Religionsgruppen in Thüringen zu befragen gewesen. Der damalige Entwicklungsstand des RU ließ dieses aber nicht vollständig zu. Durch das Nichtvorhandensein von Religionsgruppen an Regelschulen oder Gymnasien bestimmter Klassenstufen in einigen Kreisen konnte diese Zahl nur ein Orientierungswert sein. Das bedeutete, dass oftmals fünf, sechs oder mehr Schulen in einem Kreis befragt werden mussten, um auf die nötige Anzahl der Religionsgruppen entsprechend der oben genannten Merkmale zu kommen. Auch die zu geringe Schülerzahl durch das Fehlen von Schülerteilgruppen am Befragungstag bzw. in klassenstufenübergreifenden Gruppen mit zu geringen Schülerzahlen in der jeweiligen Klassenstufe bedingte das Hinzufügen weiterer Schulen, um die angestrebte Quote zu erzielen. Außerdem stimmte nicht jede Schulleitung oder Lehrkraft der Befragung zu. D. h. an diesen Stellen konnte bei meiner Quotenstichprobe in der Tat nicht das von diesem Verfahren bekannte Problem der Willkür völlig ausgeschlossen werden³³⁵. Kriterium der bewussten Auswahl war dann die Möglichkeit der Durchführung bezüglich Vorhandensein der Erhebungseinheit oder der erlangten Genehmigung für die Befragung. In einigen Kreisen existierte in der betreffenden Schulart und Klassenstufe ja auch nur eine oder zwei Religionsgruppen, so dass eine Auswahl von vornherein entfiel. Wenn eine Auswahlmöglichkeit bestand, legte ich größten Wert darauf, dass nicht nur verschiedene Schulen, sondern auch örtlich unterschiedliche Schulstandorte und dann nach Möglichkeit Stadt- und Landschulen in der jeweiligen Schulart befragt wurden. Über die befragten 120 Schulstandorte und deren Verteilung in den Kreisen

³³⁵ Vgl. Kromrey, S. 272.

gibt ein Verzeichnis im Anhang (Anlage 9) Auskunft.³³⁶ Im. Ev. RU an Regelschulen existierten zum Zeitpunkt der Befragung im Stadtkreis Suhl keine 8. Klassenstufe, in den Stadtkreisen Suhl und Weimar keine 9. Klassenstufe sowie in den Stadtkreisen Suhl, Weimar, Jena, und Gera keine 10. Klassenstufe³³⁷. An Gymnasien fehlten damals noch in 4 Kreisen die 10.Klassenstufe³³⁸ im Ev. RU. Daher konnten in den Stadtkreisen Suhl und Weimar nur zwei bzw. drei Schulen befragt werden. Aus den genannten Gründen hätte eine Zufallsstichprobe, welche die Auswahl der Schulen zieht, oftmals ins Leere getroffen. Die Auswahl der Schulen musste bewusst und nach den genannten Quoten erfolgen. Eine andere Möglichkeit ließ die damalige Entwicklung des RU in Thüringen nicht zu. Dies belegen auch die Angaben zum Stand des RU der Klassen 8-10 im Erhebungsjahr 1995/96 auf der nächsten Seite³³⁹:

Klassenstufe und Schulart	Ev. RU	Kath. RU	Ethik	Keine Teilnahme	Total
8. Klasse RS n = 20623	18,5 %	6,6 %	50,5 %	24,3 %	100 %
9. Klasse RS n = 20795	13,8 %	5,7 %	28,7 %	39,3 %	100 %
10. Klasse RS n = 14468	9,6 %	5,7 %	31,7 %	52,9 %	100 %
8. Klasse Gym n = 12847	23 %	6,9 %	50,4 %	19,7 %	100 %
9. Klasse Gym n = 11746	16,3 %	6,4 %	38,2 %	39,1 %	100 %
10. Klasse Gym n = 10631	11,2 %	5 %	27,6 %	56,2 %	100 %

Im Vergleich mit den Durchschnittswerten (siehe S. 17). für alle Klassenstufen und Schularten allgemeinbildender Schulen wird der gerade erst begonnene Aufbau des Religions- und Ethikunterrichts in den oberen Klassenstufen sichtbar. Er gestattete

³³⁶ Der Begriff Schulstandort wird hier bewusst von Schulen unterschieden, weil auch in anderen politischen Gemeinden liegende Schulteile wegen unverfälschter Berücksichtigung der Stadt-Land-Verteilung als separater Schulstandort gezählt wurden. Z.B. hatte das Albert-Schweitzer-Gymnasium Sömmerda einen dazugehörenden Schulteil im 20 km entfernten Kannawurf, wo ebenfalls die Befragung durchgeführt wurde und ein völlig anderer, ländlicher Einzugsbereich vorlag. Dies war auch für die Bestimmung der Einwohnerzahl des Schulstandortes bedeutsam. Vgl. dazu Kap. II, 1.2.

³³⁷ Vgl. Thüringer Kultusministerium, Schulstatistik für die Klassen 8 – 10 an Regelschulen und Gymnasien vom 17.08.1995 (Anhang, Anlage 7).

³³⁸ Vgl. ebd.

³³⁹ Quelle: ebd.

insbesondere in Klasse 10 kaum Spielraum für die Auswahl der Schulen innerhalb der jeweiligen Kreise, geschweige denn Zufallsauswahlen.

7.4 Der Pretest

Da das Genehmigungsschreiben des Ministeriums zunächst noch nicht vorlag (aber unterwegs war) wurde der fertige Fragebogen auf Verständlichkeit in zwei Konfirmandengruppen der 8. Klasse geprüft. Nach Erhalt des Genehmigungsschreibens und der Erfüllung von Auflagen konnte zwischen dem 25.1. und 30.1.1996 der Probelauf an Thüringer Schulen stattfinden. Der Fragebogen wurde dabei in 9 Religionsgruppen aus zwei Regelschulen und zwei Gymnasien getestet. Im Probelauf wurden insgesamt 120 Schüler(innen) befragt. Am Fragebogen mussten kleinere stilistische Veränderungen vorgenommen werden, weil es zunächst unter Achtklässlern an Regelschulen einige Rückfragen zum Verständnis von Aufgabenstellungen gab. Ziel war, dass der Fragebogen selbständig beantwortet werden konnte. Aufgabe 11 musste anders formuliert und angeordnet werden.

7.5 Der Hauptlauf der Schülerbefragung

Für die Erhebung standen 17 Schulwochen im zweiten Schulhalbjahr zur Verfügung. Der Hauptlauf erfolgte vom 2.2. – 25.6.1996. Vor jeder Befragung wurden gemäß der Auflage des Kultusministeriums schriftlich oder telefonisch die Zustimmung des Schulleiters und der jeweiligen Lehrkraft eingeholt. Zusätzlich führte ich an jeder Schule ein Gespräch mit der Schulleitung, um Modus, Sinn und Ziel der Befragung durch die Theologische Fakultät der Universität Jena zu erklären. Auf diese Weise konnte ich viel vom schulischen Kontext des Faches Religion in Thüringen erfahren. Diese Gespräche waren notwendig, um die Akzeptanz der Erhebung zu gewährleisten. Auf dem Hintergrund der DDR-Vergangenheit mit seinen vielfältigen Kontrollmechanismen in der Volksbildung war bei einer Befragung zur weltanschaulichen Thematik sehr behutsam vorzugehen. Der religiöse Bereich gehört zur Intimsphäre des Menschen. Die datenschutzrechtlichen Bestimmungen des Ministeriums sind deshalb strengstens eingehalten worden. Es galt, die Seriosität der Erhebung zu gewährleisten. Darum konnten die Fragebögen nicht auf dem Postweg versandt werden. Vor allem musste sichergestellt werden, dass schulische Lehrkräfte die

ausgefüllten Bögen tatsächlich nicht lasen. Auch bei anonymen Fragebögen können die Handschriften der Schüler(innen) Lehrkräften bekannt sein. Niemand hatte das Recht, so persönliche Antworten auf Glaubensfragen von ihm anvertrauten Schüler(innen) zu erfahren. Für den Ablauf hatte ich schriftlich einen Fahrplan erarbeitet.³⁴⁰ Die Befragung von 198 Religionsgruppen übernahm ich selbst. 86 Gruppen wurden von methodisch eingewiesenen Religionslehrkräften befragt. Unabdingbare Voraussetzung für die selbständige Befragung durch staatliche oder kirchliche Religionslehrer(innen) war die Einweisung bzw. Hospitation während einer von mir geleiteten Befragung. Diese Lehrkräfte wurden mit den datenschutzrechtlichen Bestimmungen vertraut gemacht und erhielten die schriftlichen Hinweise zur Durchführung der Fragebogenerhebung. Die Schüler(innen) bekamen dann jeweils Umschläge, die sie selbst verschließen konnten. Auf diese Weise gelang es, bei Schülern und Lehrern Verständnis und große Bereitschaft für die Fragebogenerhebung der Theologischen Fakultät zu bekommen. Nur zwei Schüler(innen) machten von ihrem Recht Gebrauch und lehnten die Teilnahme an der Befragung ab. Die Protokolle vermerken in einzelnen Fällen, dass Schüler(innen) während der Befragung "Quatsch" gemacht haben, wovon aber nicht die gesamte Gruppe betroffen war. Die Texte der Schüler(innen) zeigen, dass trotz ausdrücklicher Hinweise vereinzelt voneinander abgeschrieben wurde. Bei der großen Menge der Fragebögen fällt das nicht weiter ins Gewicht. Als problematisch erwies sich Aufgabe 12. Anhand einzelner Rückfragen merkte ich, dass diese Frage nicht nur wie beabsichtigt auf den Kindergottesdienst, sondern allgemein auf den Gottesdienstbesuch in der Kindheit bezogen wurde. Dafür sprach auch die hohe Zustimmung in der Grundauszählung, weil im ländlichen Raum in Thüringen meistens schon lange kein separater Kindergottesdienst mehr stattfand. Diese Aufgabe ist deshalb in der Auswertung zur religiösen Sozialisation nicht mehr berücksichtigt worden³⁴¹. Insgesamt wurden im Hauptlauf der Erhebung auf dem Gebiet des Freistaates Thüringen 284 Gruppen mit 3889 Schüler(innen) im Ev. Religionsunterricht der Klassen 8 – 10 befragt. Davon wurden 191 Gruppen von Religionslehrer(innen) im staatlichen Schuldienst, 66 Gruppen von Pfarrer(innen) und 28 Gruppen durch kirchliche Mitarbeiter(innen) im Gestellungsvertragsverhältnis unterrichtet.

³⁴⁰ Vgl. im Anhang (Anlage 10) die "Hinweise zur Durchführung der Fragebogenerhebung".

³⁴¹ Das doppeldeutige Verständnis der Fragestellung ist mir in dem leider zu kurzen Pretest entgangen.

7.6 Die Daten

Die codierten Daten der 3889 Fragebögen wurden im Programm SPSS im Computer der Theologischen Fakultät eingegeben. Die Auswertung der Daten erfolgte mit dem Programms SAS durch einen Mathematiker im Rechenzentrum der Universität Jena. Die Ergebnisse der Grundauszählung werden für die Aufgaben 1 – 18 und 20 im Anhang (Anlage 11) vollständig wiedergegeben. Am Beginn der Kapitel III, IV und V stehen die Ergebnisse der Grundauszählung für die Aufgaben 19 und 21 – 23.

8 Die Frage der Repräsentativität und die Grenzen dieser empirischen Erhebung

Für diese wichtige Thematik ist ein kurzer Exkurs in Positionen der empirischen Sozialforschung notwendig. Doch zunächst müssen die Angaben zur Population meiner Erhebung gegeben werden: Die Stichprobe erreichte bei 3899 ausgefüllten Fragebögen 27,5 % der Grundgesamtheit (14144 Schüler(innen)). An der Regelschule betrug dieser Anteil in Klasse 8 bei 696 Probanden 18,2 %, in Klasse 9 bei 724 Probanden 25,3 % und in der 10. Klasse bei 478 Probanden 34,4 %. Am Gymnasium ergab die Stichprobe in Klasse 8 bei 704 Probanden 23,8 %, in Klasse 9 bei 750 Probanden 39,1 % und in der 10. Klasse bei 499 Probanden 41,9 % der Population³⁴². Damit stellt die Stichprobe vom Umfang her eine sehr große Teilerhebung dar. Die Absicht, von einer Stichprobe Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit zu ziehen (Repräsentationsschluß)³⁴³, hängt in der Sozialwissenschaft aber nicht von der Menge der Probanden, sondern von dem Charakter und der Qualität des Auswahlverfahrens sowie der Definition der Grundgesamtheit ab³⁴⁴. Damit steht die Frage im Raum, ob von den 3889 befragten Schüler(innen) Rückschlüsse auf die nichtbefragten 10255 Schüler(innen) des Ev. Religionsunterrichts der Klassen 8 - 10 im Schuljahr 1995/96 möglich sind. In der empirischen Sozialforschung dominiert die Auffassung, dass ein derartiger Repräsentationsschluss nur beim Auswahlverfahren einer 'Wahrscheinlichkeitsauswahl'

³⁴² Die absoluten Zahlen zur Population in den Schularten und Klassenstufen sind aus der Schulstatistik des Kultusministerium für die Klassen 8 – 10 an Regelschulen und Gymnasien vom 17.08.1995 (Anlage 7 im Anhang) zu erkennen. 47 Missingwerte bei der Angabe des geplanten Schulabschlusses führten bei der Bildung der Variable "Schülertyp" (vgl. Kap. II/1.1) zu Missingwerten in dieser Untersuchungseinheit (n = 3851), was an den Zahlen zur klassenstufenspezifischen Differenzierung in beiden Schularten zu bemerken ist.

³⁴³ Vgl. Kromrey (2000), S. 248.

³⁴⁴ Vgl. Friedrichs (1990), S. 125f. u. Schnell/Hill/Esser (1999), s. 247.

bzw. einer Zufallsstichprobe möglich ist, wo "jedes Element die gleiche Chance hat, in die Stichprobe zu kommen, zumindest aber, dass diese Chance angebar ist"³⁴⁵. Diese Chancengleichheit bestand aber, wie unter 7.3. beschreiben, für die Population meiner Befragung nicht. Wie beschrieben, handelt es sich bei dieser Fragebogenerhebung um eine bewusste Auswahl mit festgelegter Quotierung. Allerdings werden auch Quotenstichproben oft als repräsentativ ausgegeben. Das renommierte Institut für Demoskopie in Allensbach³⁴⁶ und die 13. Shell Jugendstudie³⁴⁷ arbeiten mit repräsentativen Quotenstichproben. Der entscheidende Einwand gegen ein repräsentatives Etikett von Quotenstichproben ist, dass hier eine Auswahl von Personen oder Personengruppen vorgenommen wird die nicht zufällig erfolge.³⁴⁸ Damit sei die Auswahl nicht vor Willkür geschützt. Nur beim wissenschaftlichen Ideal einer Wahrscheinlichkeitsstichprobe (Friedrichs)³⁴⁹ ist im strengen Sinne "die induktive Statistik des Schließens von der Stichprobe auf die Population, überhaupt anwendbar" (Diekmann)³⁵⁰. Diesen Kriterien statistischer Theorie genügen allerdings auch andere empirische Studien nicht. So behaupten Hanisch/Pollak zwar in ihrer renommierten empirischen Untersuchung an Schüler(innen) im Freistaat Sachsen, dass durch "die Auswahl und den Umfang der Stichprobe (N = 1471) ... die Repräsentativität der Untersuchung gewährleistet"³⁵¹ sei, aber von ihnen wird kein Auswahlverfahren angegeben. Auch aus der Verteilung der Probanden auf drei Regionen ist eine bewusste Quotierungsabsicht nicht zu erkennen³⁵². Die Größe der Grundgesamtheit fehlt völlig. Auch "Marketing für die Kirche", eine Marktforschungsstudie der Evangelisch-lutherischen Kirche in Thüringen in Zusammenarbeit mit der Fachhochschule Jena (2002) wird aufgrund von mehr als 1000 Befragten als repräsentativ bezeichnet, ohne dass ein Auswahlverfahren der Probanden benannt wird.³⁵³ Ob damit die Zielstellung der Umfrage "Wir wollen nicht länger im Nebel stochern, sondern unsere Daten auf sicherer Datengrundlage angehen" erreicht wird, muss zumindest angefragt werden.³⁵⁴

³⁴⁵ Friedrichs (1990), S. 135f. Vgl. auch ähnliche Positionen bei Diekmann (2001), S. 330 und Schnell/Hill/Esser, ebd. S. 284.

³⁴⁶ Vgl. Diekmann, ebd., S. 328 u. 345.

³⁴⁷ Vgl. Jugend 2000, Bd. 1, S. 357.

³⁴⁸ Vgl. Friedrichs (1990), S. 135.

³⁴⁹ Vgl. ebd.

³⁵⁰ Diekmann, ebd. S. 330.

³⁵¹ Hanisch/Pollack (1997), S. 36.

³⁵² Vgl. ebd., S. 35.

³⁵³ Vgl. Marketing für die Kirche (2002), S. 5 und 10. In Bezug auf Nichtkirchenmitglieder wird allerdings einschränkend zugegeben, dass die Befragung aufgrund einer zu geringen Datenbasis hier nicht repräsentativ sein kann (S. 9).

³⁵⁴ Ebd., S. 5.

Für Diekmann ist denn auch das Attribut "repräsentativ" nur "eine Metapher, eine bildhafte Vergleichung", die kein Fachterminus der Statistik sei, da aus logischen Gründen eine Stichprobe "niemals sämtliche Merkmalsverteilungen der Population" repräsentieren kann³⁵⁵. Und Kromrey geht davon aus, dass jedes Sample etwas repräsentiert, es fragt sich nur "welche Grundgesamtheit es abbildet"³⁵⁶. Im Ergebnis der kurzen Diskussion sind folgende Grenzen meiner empirischen Studie zu benennen: Sie kann im streng statistischen und sozialwissenschaftliche Sinn nicht repräsentativ für die Population aller ev. Religionsschüler(innen) der Klassen 8 – 10 sein. Da sie aber selbst mehr als ein Viertel der Population darstellt, vertritt sie wesentliche Merkmale Thüringer ev. Religionsschüler(innen) der Klassen 8 – 10 des Schuljahres 1995/96. Außerdem erhöht sich die Gültigkeit der Studie über den engen Kreis der Befragten hinaus durch die nach den genannten Kriterien vorgenommene Quotierung. Für die qualitativen Teile meiner Erhebung hat mit Lamneck insbesondere zu gelten, dass es hier nicht um statistische Repräsentativität, sondern um das Typische gehen müsse.³⁵⁷ Das impliziere "eine Entscheidung gegen den Zufall und für eine theoretisch-systematische Auswahl".³⁵⁸ Allerdings ist meine Quotenauswahl wegen fehlender Klassenstufen und Schularten in bestimmten Kreisen keine komplette Quotenstichprobe. Aufgrund der genannten Ausgangslage konnte auch das Stadt-Land-Verhältnis der ausgewählten Schulorte nur willkürlich berücksichtigt werden. Ein weiterer Mangel meiner Studie ist die nicht exakte Bestimmung der Grundgesamtheit, die in der ungenauen Schulstatistik vom Schuljahresbeginn begründet liegt, zu der erwiesenermaßen leichte Veränderungen im zweiten Schulhalbjahr gekommen waren. Und schließlich ist durch die angestrebte Quotierung von 2 Regelschulen und 2 Gymnasien in allen Kreisen zwar eine fast gleich starke Relation zwischen befragten Schüler(innen) von Gymnasien (1953 = 50,2 %) und Regelschulen (1936 = 49,8 %) erreicht worden. Das Problem besteht aber darin, dass diese Quote nicht genau das Verhältnis der Population widerspiegelt, was "Repräsentativität" erfordern würde. In der Grundgesamtheit gab es eine Relation von 6066 Schüler(innen) am Gymnasium (42,9 %) und 8078 Schüler(innen) an Regelschulen (57,1 %).

Als eine weitere Qualitätsbegrenzung muss gesagt werden, dass die Analyse von so vielen Nominaldaten bei den offenen Aufgaben 21 –23 kein Berücksichtigung von

³⁵⁵ Ebd., 368.

³⁵⁶ Kromrey (2000), S. 259.

³⁵⁷ Vgl. Lamneck (1993), Bd. 1, S. 192.

³⁵⁸ Ebd.

latentem Bedeutungen³⁵⁹ zuließ, wie sie z.B. in der objektiven Hermeneutik (Oevermann)³⁶⁰ versucht wird. Ein 'Lesen zwischen den Zeilen'³⁶¹ war bei so vielen Schülertexten nicht möglich. Da auch keine Kontextanalyse im Sinne einer Explikation durchgeführt werden konnte, kann meine Studie hier nicht den hohen Ansprüchen qualitativer Inhaltsanalyse gerecht werden. Durch die Untersuchung mit einem identischen Fragebogen in den beiden Schularten Regelschule und Gymnasium bestand die reale Gefahr, dass sich Niveau und Formulierungen an der Dominanz von Gymnasiasten und Realschüler(innen) orientierte. Insbesondere für den kleinen Anteil von Hauptschüler(innen) musste aber das Instrument eines Fragebogens mit offenen Aufgabenstellungen generell ungeeignet sein, da bei ihnen gerade die kognitiven Lese- und Schreibkompetenzen in der Regel am geringsten ausgeprägt sind. Die Nachteile eines für alle Schülertypen³⁶² geltenden Instrumentariums wurden dennoch in Kauf genommen, weil entsprechend der gewählten Zielstellung³⁶³ die Vorteile einer breit angelegten Untersuchung zum Stand des Faches aus Schülerperspektive überwogen. Zunächst galt es, eine differenzierte Wahrnehmung der unterschiedlichen Voraussetzungen und Kompetenzen zwischen Haupt- und Realschüler(innen) in den überwiegend integrierten Religionsgruppen überhaupt erst zu versuchen, dem Aufgabe 4 des Fragebogens diene. Um eine Verzerrung bei der Interpretation der Ergebnisse und deren didaktischen Konsequenzen zu vermeiden sollte bei Hauptschüler(innen) unbedingt die Frage des gewählten Instrumentariums beachtet werden, das hier methodische Grenzen aufweist.

³⁵⁹ Im Sinne von Merten (1995), der unter latent "die Relationen, die sich zwischen den absoluten oder relationalen Textmerkmalen und den Benutzern des Textes (Kommunikator, Codierer, Rezipient)" versteht (S. 57).

³⁶⁰ Vgl. dazu Lamneck (1993), Bd. 2, S. 218ff.

³⁶¹ So Kracauer, zitiert nach Witzel (1982), S. 51.

³⁶² Vgl. zur Bildung der Variable 'Schülertyp' in Kap. II/1.1.

³⁶³ Vgl. unter 6.3 das vierte Hauptziel und Kriterium a).

II. Quantitative Ergebnisse der Fragebogenerhebung

1 Auswertung von allgemein-statistischen Angaben und Ergebnissen zur religiösen Sozialisation der Befragten

Im folgenden werden religionspädagogisch besonders interessante Ergebnisse ausgewertet und zum Teil in Abhängigkeit von wichtigen Einflussfaktoren dargestellt und beschrieben. Für die statistische Aussage über die Wahrscheinlichkeit einer Abhängigkeit von Variablen wird in dieser Arbeit folgendes Signifikanzniveau zugrunde gelegt:¹ Ist p (probability, d.h. die Irrtumswahrscheinlichkeit)

- < 0,1 liegt eine schwach signifikante Abhängigkeit vor
- < 0,05 liegt eine signifikante Abhängigkeit vor
- < 0,01 liegt eine sehr signifikante Abhängigkeit vor
- < 0,001 liegt eine sehr stark signifikante Abhängigkeit vor

1.1 Geschlechterverhältnis, Geburtsjahr und Schulabschluss

Zur Auswertung lagen insgesamt 3889 ausgefüllte Fragebögen vor. Davon stammten 2158 von weiblichen Befragten (55,8 %) und 1706 (44,2 %) von männlichen Befragten². Das Übergewicht von Mädchen in der Stichprobe des Schuljahres 1995/96 ist auffällig. Aufgrund der in Kap. I/7.3 beschriebenen Auswahlkriterien kann es aber statistisch nicht als repräsentativ gelten.

Das Geburtsjahr der Befragten verteilte sich hauptsächlich auf folgende Jahrgänge³:

Geburtsjahr 1979: 609 Schüler(innen) (16,0 %)
 Geburtsjahr 1980: 1338 Schüler(innen) (35,2 %)
 Geburtsjahr 1981: 1377 Schüler(innen) (36,3 %)
 Geburtsjahr 1982: 442 Schüler(innen) (11,6 %)

Die Thüringer Regelschule vereint Haupt- und Realschule unter einem Dach. Um die Hauptschüler(innen) in den meist integrativ geführten Religionsgruppen zu erkennen⁴, wurde neben dem Schultyp auch nach dem angestrebten Schulabschluss gefragt (9,4 % planten Hauptschulabschluss, 39,9 % Realschulabschluss und 50,7 % Abitur). Mit

¹ Vgl. zur Bestimmung des Signifikanzniveaus Bucher (1994) S. 109.

² 25 Fragebögen enthielten keine Geschlechtsangabe (= Missing-Wert).

³ 25 Befragte kamen aus dem Geburtsjahr 1978 und 5 Befragte waren noch älter.

⁴ Unter allen Befragten besuchten nur 2 % (= 78 Schüler(innen) separate Religionsgruppen für Hauptschüler(innen)

Hilfe dieser Angaben wurde die Variable *Schülertyp* gebildet. Sie wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit für: 1. Hauptschüler(innen) 2. Realschüler(innen) und 3. Gymnasiasten, verwendet⁵. Damit sollen die Probleme sichtbar gemacht werden, auf die gerade das Fach Religion in den Klassen 8 und 9 wegen des überwiegend integrativen Unterrichtes von Haupt- und Realschüler(innen) in Thüringen trifft.

1.2 Der Einfluss der Wohnortgröße und des Schülertyps auf den Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts

An städtischen Gymnasien und Regelschulen sind oft Landkinder, die zum Einzugsbereich der Schulen gehören, stark in den Religionsgruppen vertreten. Diese unexakte und empirisch bisher in Thüringen nicht belegte Vermutung sollte überprüft werden⁶. Darum wurde unabhängig vom Schulstandort die Einwohnerzahl des Wohnortes der Jugendlichen erfragt. Die Tabelle gibt über die Relationen Auskunft:

Einwohnerzahl ⁷	befragte Schulen	befragte Religionsgruppen	Religionsschüler(innen)	Wohnort der Religionsschüler(innen)
< 1000	6	12	209 (5,4 %)	1432 (36,9 %)
1000 – 3000	27	61	814 (20,9 %)	918 (23,7 %)
3000 – 10000	28	73	1084 (27,9 %)	537 (13,8 %)
10000 – 20000	11	27	324 (8,3 %)	175 (4,5 %)
20000 – 50000	21	65	944 (24,3 %)	495 (12,8 %)
> 50000	27	46	514 (13,2 %)	323 (8,3 %)
Total	120	284	3889 (100 %)	3880 ⁸ (100 %)

Demnach kam die größte Gruppe der Religionsschüler(innen) aus Thüringer Dörfern. Insgesamt stammten 60,6 % Jugendliche aus Orten mit weniger als 3000 Einwohnern (im folgenden Landkinder genannt). Vermutlich legen hier die Familien noch stärker Wert auf eine christliche Erziehung, und volksskirchliche Verhältnisse konnten sich am

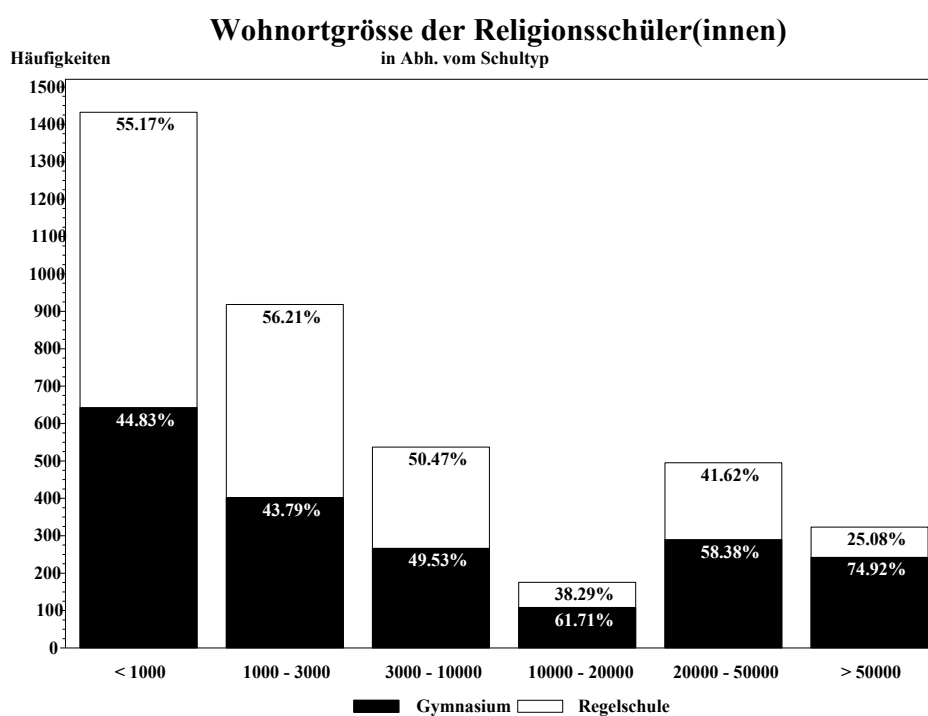
⁵ Für die Bildung der Variabel Schülertyp waren zunächst die Angaben vom Schultyp auf Seite 2 des Fragebogens ausschlaggebend. Nur bei integrativ geführten Klassen an Regelschulen wurden die Angaben zum angestrebten Schulabschluss eingesetzt, um zwischen Haupt- und Realschüler(innen) trennen zu können.

⁶ Zu dieser Vermutung bin ich durch meine eigene Arbeit als Schulbeauftragter und durch die Gespräche mit etlichen Religionslehrer(innen) gekommen.

⁷ Die Angaben zur Einwohnerzahl der Schulstandorte basieren auf: Thüringer Landesamt für Statistik, Statistischen Bericht. Bevölkerung der Gemeinden Thüringens am 30.6.1995, Erfurt 1996.

⁸ Bei dieser Aufgabe gab es 9 Missingwerte.

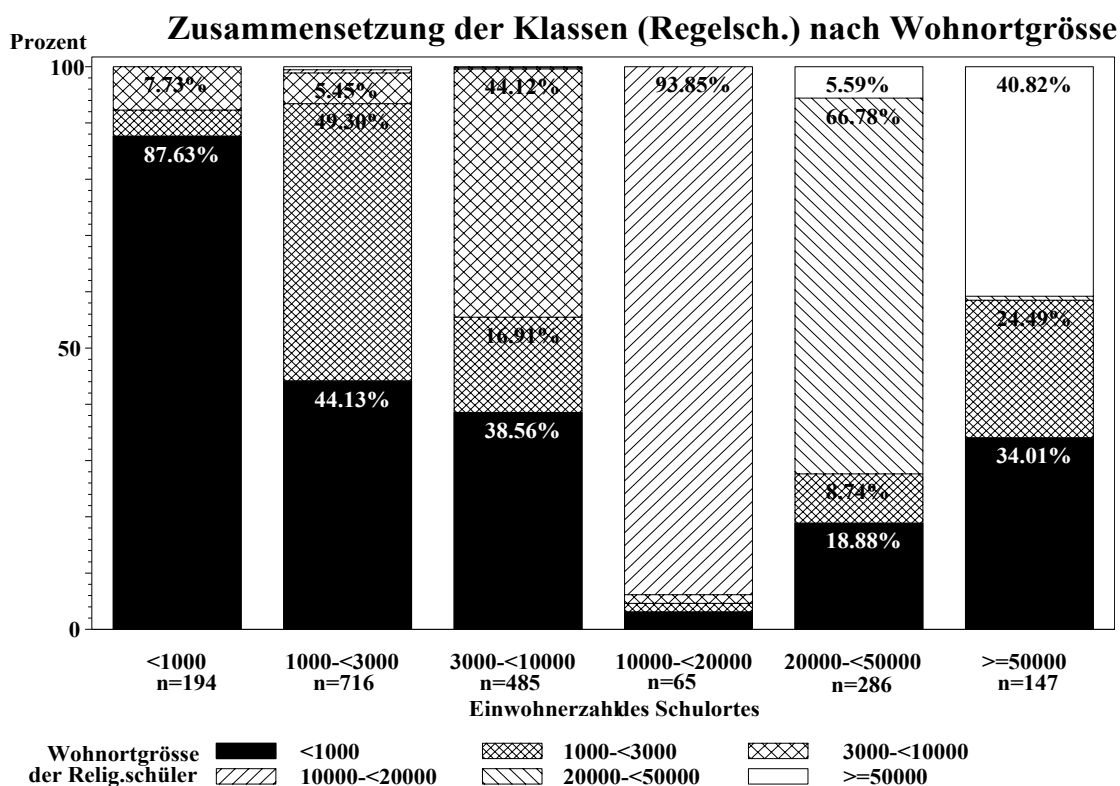
ehesten bewahren. Auffällig ist, dass die kleinste Teilnehmerzahl aus mittelgroßen Städten von 10000 - 20000 Einwohnern stammte. Lag dies am Fehlen der Landkinder oder am zu geringen Engagement der Kirche für den Evangelischen Religionsunterricht? Oder lässt diese Zahl gar Rückschlüsse über die mögliche Zukunft der Kirchgemeinden in mittelgroßen Städten zu? Denn mittelgroße Städte von 10000 – 20000 Einwohnern sind wichtige Schulstandorte von Regelschulen und Gymnasien, wo große Schülerzahlen zusammenkommen. Hier lebten immerhin 7,4 % der Einwohner Thüringens.⁹ Die unterschiedlichen Häufigkeiten der befragten Religionsgruppen gestatten hier allerdings nur Fragen. Aufschlussreich ist auch, dass Religionsschüler(innen) mit steigender Wohnortgröße häufiger Gymnasiasten als Regelschüler(innen) waren (vgl. Abb. 2):



Die Graphik zeigt, dass ab einer Wohnortgröße von 10000 Einwohnern der Anteil von Gymnasiasten im RU größer als der Jugendlicher ist, die eine Regelschule besuchen. 75 % aller Religionsschüler, die in großen Städten mit über 50000 Einwohnern leben, besuchten das Gymnasium. War der Evangelische Religionsunterricht hier nur für die Mittel- und Oberschicht attraktiv? Die Ergebnisse zur Zusammensetzung der Religionsklassen an Regelschulen und Gymnasien bestätigen diese Werte. Die folgenden beiden Graphiken zeigen, dass die Zusammensetzung der Religionsklassen

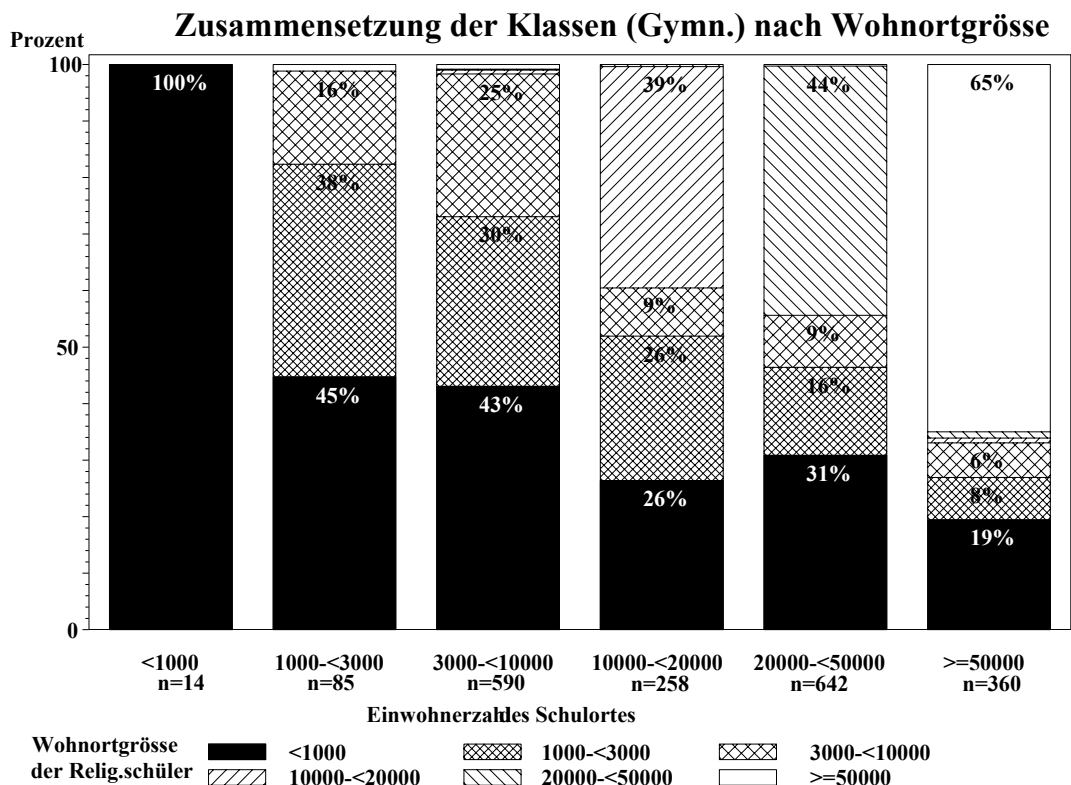
⁹ Siehe Anmerkung 7.

am Schulort ganz erheblich von der Wohnortgröße der Religionsschüler(innen) abhängt¹⁰. Für die Regelschule zeigt dies Abb. 3:



An Thüringer Regelschulen dominierten Landkinder im Religionsunterricht mit Ausnahme der mittelgroßen Städte zwischen 10000 und 50000 Einwohnern. Besonders bedeutsam sind die Ergebnisse zur Zusammensetzung der Religionsklassen in großen Städten mit über 50000 Einwohnern. Hier bildeten Landkinder mit 59 % den wesentlichen Anteil der Religionsschüler(innen). Dies bestätigt die oben genannte Vermutung und weist auf eine Problematik hin, welche die Religionspädagogik und die Kirchen des Landes beschäftigen sollte. Für das Gymnasium zeigt dies Abb. 4:

¹⁰ Die Irrtumswahrscheinlichkeit für die auf Abb. 2 u. 3 dargestellten Ergebnisse war im Chi²-Test < 0.0001.



An Gymnasien stellte sich die Zusammensetzung der Religionsschülerschaft anders dar¹¹. In kleineren Städten von 3000 bis unter 10000 Einwohnern wurde der Evangelische Religionsunterricht zu 73 % von Landkindern bestimmt. Auch in mittelgroßen Städten von 10000 bis unter 50000 Einwohnern bildeten Landkinder einen wesentlichen Anteil der Religionsschülerschaft. Nur große Städte mit über 50000 Einwohnern stellten selbst etwa zwei Drittel der Religionsschüler(innen). Aufgrund der in Kap. I/7.3. beschriebenen Auswahlkriterien können die Beobachtungen zum Einfluss der Wohnortgröße und des Schülertyps auf die Zusammensetzung der Religionsklassen aber nicht als statistisch repräsentativ gelten.

¹¹ Der durch den 100 % Wert gänzlich schwarze Balken am Schulstandort mit unter 1000 Einwohnern ist in der Tatsache begründet, dass nur für das Schulteil eines Gymnasiums mit 14 Religionsschüler(innen) diese Einwohnerzahl zutraf.

1.3 Die erhobenen Daten zur religiösen Sozialisation¹²

1.3.1 Zum Gebrauch des Begriffes 'religiöse Sozialisation'

Religiöse Sozialisation wird in dieser Arbeit als "Übermittlung rel. Inhalte, Einstellungen und Verhaltensweisen an nachfolgende Generationen, die sich diesen Sinnkomplex des Glaubens u. seiner Lebenspraxis aneignen" verstanden.¹³ In der Forschungslandschaft zur religiösen Entwicklung wird allgemein davon ausgegangen, dass eine Prägung religiöser Vorstellungen und Einstellungen auch "durch Kommunikation und Interaktion in Gruppen und im Rahmen von Institutionen", also in einem Sozialisationsprozess geschieht.¹⁴ In der Untersuchung wurden dazu ausschließlich Daten erhoben, die sich auf institutionelle Faktoren von Religion in Kindergarten, Schule und Kirche bezogen. Dies sind im exakten Sinn religiöse Sozialisationsinstanzen¹⁵ bzw. Sozialisationsagenturen¹⁶. Zur Vereinfachung des Sprachgebrauchs wird in dieser Arbeit allgemein von *religiöser Sozialisation* gesprochen. Die ganz entscheidende religiöse Sozialisation innerhalb der Familie und der sog. 'informelle Bereich' konnte in dem Fragebogen nicht berücksichtigt werden.¹⁷ Die Daten zur religiösen Sozialisation waren vor allem für die differenzierte Auswertung der weiteren Fragestellungen in den Kapiteln II - V wichtig. Mit den erfassten Daten sollte die für den RU didaktisch relevante Ausgangslage der religiösen Vorbildung sichtbar gemacht werden. Sie stellten außerdem im Jahr 1996 ein Novum in Thüringen dar, weil über den konfessionellen Hintergrund der Schüler(innen) im Religionsunterricht damals keine genauen Angaben vorlagen.

¹² Auf eine Darstellung der Ergebnisse von Aufgabe 11 des Fragebogens wird verzichtet, weil mögliche Verzerrungen durch geringes Erinnerermögen an die Kindergartenzeit zu befürchten waren. Die hohen Missingwerte (339 Fälle) stützten diese Vermutung. Diese Schüler(innen) gingen zu DDR-Zeit in den Kindergarten. Damals gab es nur ganz wenige Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft. Die Ergebnisse von Aufgabe 12 werden ebenfalls nicht dargestellt. Wegen der missverständlichen Fragestellung sind sie kaum aussagekräftig (vgl. dazu in Kap. I/7.5).

¹³ Drehsen (2001), Sp. 2011.

¹⁴ Preul (1992), Sp. 1610. Vgl. dazu auch Fraas, (2000), S. 540.

¹⁵ Vgl. Preul (1996), Sp. 354f. Preul unterscheidet hier primäre (vorschulische) und sekundäre Sozialisation. H.-J. Fraas weist den sekundären Sozialisationsinstanzen, also Kirche und Schule, die entscheidende Aufgabe der religiösen Alphabetisierung zu (a.a.O., S. 541).

¹⁶ Vgl. Fraas (1997) S. 158f.

¹⁷ Drehsen (2001) versteht unter dem informellen Bereich z.B. "Begegnung mit Einzelpersonen, Freundschaften, Engagement in rel. orientierten Bewegungen u. Initiativen" (Sp. 2013).

1.3.2 Taufe und Kirchenzugehörigkeit

2946 Befragte waren getauft (75,9 %) und 933 Jugendliche (24,1 %) nahmen als Ungetaufte am Schulfach Evangelische Religionslehre teil. Eine weitere Frage galt der Zugehörigkeit zu einer Kirche oder Glaubensgemeinschaft, um die konfessionelle Streubreite innerhalb des Schulfaches ev. Religion zu erkunden. Im Fragebogen bejahten 76,2 % aller Schüler(innen) die Frage nach Konfessionszugehörigkeit in folgenden Kirchen oder Glaubensgemeinschaften:¹⁸

- ev. Kirche: 2857 Schüler(innen)
- kath. Kirche: 56 Schüler(innen)
- ev. -freikirchliche Gemeinden bzw. Freikirchen: 16 Schüler(innen)
- orthodoxe Kirche: 4 Schüler(innen)
- neuapostolische Jugendliche: 5 Schüler(innen)

An den Zahlen wird deutlich, dass gut dreiviertel der Befragten aus den Klassen 8 – 10 zumindest nominell jungen Christen waren (97,2 % Evangelische, 2,8 % andere Konfessionen). Obwohl später (Schuljahr 2001/2002) der Anteil der Konfessionslosen mit 17 % an Regelschulen und 20 % an Gymnasien sichtlich geringer ausfiel (vgl. Kap. I/3) sind diese Ergebnisse möglicherweise für die oberen Klassenstufen im Schuljahr 1995/96 repräsentativ. Dafür spricht auch die Äußerung von Kultusminister Althaus, der 1997 von etwa 30 % ungetauften Schüler(innen) im RU ausging.¹⁹ Leider gab es damals keine offiziellen statistischen Angaben zur Konfessionszugehörigkeit der Religionsschüler(innen).

1.3.3 Konfirmation und Firmung

Für die Fragestellung galt es zum einen zu beachten, dass während des Befragungszeitraumes im zweiten Schulhalbjahr das Gros der Achtklässler die Konfirmation empfangen. Dadurch bestand die Gefahr, dass Terminunterschiede von

¹⁸ Etliche Schüler(innen) ohne Taufe erklärten, zu einer Kirche zu gehören (78 zur Ev. Kirche, 2 zur Katholischen Kirche, 5 zu Freikirchen). Nur bei den Schüler(innen) aus Freikirchen erklären sich die Angaben durch die dort übliche Praxis der Erwachsenentaufe. Die anderen Schüler(innen) haben ihre Kirchenzugehörigkeit entweder aufgrund der Kirchenzugehörigkeit der Eltern erklärt oder den Fragebogen fehlerhaft ausgefüllt bzw. bewusst Unsinn gemacht. Möglicherweise haben wir es hier auch mit einer kirchenfreundlichen Tendenz dieser Ungetauften zu tun bzw. die 78 ev. Schüler(innen) setzten ihre Teilnahme am Evangelischen RU mit der Kirchenzugehörigkeit gleich. Zieht man diese verkehrten Angaben der 80 ungetauften Schüler(innen) von den Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit ab, dann würden Schüler(innen)n mit Kirchenzugehörigkeit einen Anteil von 74,1 % einnehmen. Nicht exakte Angaben zu Taufe oder Kirchenzugehörigkeit lassen sich bei 14 - 17jährigen vor allem aufgrund ihres Alters erklären.

¹⁹ Vgl. den Beitrag von Dieter Althaus in: Lehmann (1998), S. 53.

wenigen Tagen oder Wochen zu ganz unterschiedlicher Beantwortung der Frage nach Konfirmation bzw. Firmung führten. Zum anderen wurden einige Schüler(innen), die aus Kirchgemeinden der Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen stammten, erst in Klasse 9 konfirmiert. Deshalb musste im Fragebogen getrennt nach Teilnahme am Konfirmandenunterricht bzw. katholischer Firmvorbereitung und nach Konfirmation bzw. Firmung gefragt werden. Zur Auswertung wurde daraus, jeweils getrennt für die evangelischen und katholischen Schüler(innen), gemeinsame Variablen gebildet. In diesen wurden Teilnehmer am Konfirmandenunterricht bzw. an der Firmvorbereitung mit den bereits konfirmierten bzw. gefirmten Jugendlichen gleichgesetzt.²⁰ Die Schüler(innen) mit Konfirmation bzw. gegenwärtiger Teilnahme am Konfirmandenunterricht werden in dieser Arbeit als *ev. Konfirmierte* bzw. als *ev. Schüler(innen)* bezeichnet. Die Ergebnisse stellen sich damit so dar:²¹

- 2797 ev. konfirmierte Schüler(innen)
- 19 Schüler(innen) mit Firmung bzw. zum Zeitpunkt der Befragung Teilnehmer(innen) an der Firmvorbereitung
- 29 Schüler(innen) mit Erstkommunion
- 931 Schüler(innen) ohne Konfirmation, Erstkommunion bzw. Firmung

1.3.4 Jugendweihe

Auch hier mussten die im zweiten Halbjahr der 8. Klasse bevorstehenden Jugendweihetermine beachtet werden. Darum erfragte Aufgabe 9 die Absicht der Teilnahme. 2520 Jugendliche (73,2 %) bekamen nicht die Jugendweihe bzw. wollten als Achtklässler daran nicht teilnehmen. 924 Jugendliche (26,8 %) hatten an der Jugendweihe teilgenommen bzw. wollten dies tun. Dass darunter auch 67 ev. konfirmierte Jugendliche gewesen sind, kann als eine noch nicht gänzlich überwundene Erscheinung der DDR-Zeit verstanden werden. Damals war das nebeneinander von Konfirmation und Jugendweihe gängige Praxis, die von den Kirchen notgedrungen geduldet werden musste.²²

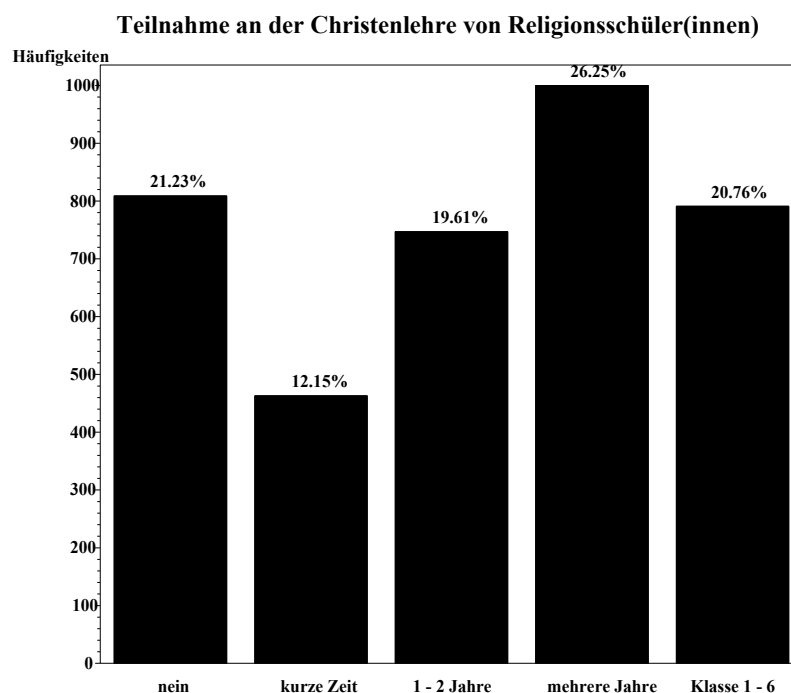
²⁰ Die Gleichsetzung spielt für den Berechnungsfaktor in der Skala rel. Sozialisation eine Rolle.

²¹ Durch fälschliche Doppelankreuzungen bei den Aufgaben 7 und 8 als Teilnehmer(innen) am Konfirmandenunterricht und der Konfirmation ist die neue Variabel *ev. Konfirmierte* nicht einfach eine Addition der Werte aus der Grundauszählung (vgl. im Anhang Anlage 11).

²² Vgl. zur Doppelteilnahme an Konfirmation und Jugendweihe in der DDR und deren Spezifika in volksskirchlich geprägten Gemeinden Thüringens in: Neubert (1994), S. 66 – 67. Das auch nach der Wende bestehende Problemfeld Konfirmation – Jugendweihe' griff die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Mecklenburgs rechtzeitig durch eine Arbeitsmappe auf (1994, besonders Teil VI), die zum Gespräch in den Konventen einladen sollte. Hier wird auch die Erklärung des Mecklenburger Oberkirchenrates von 1991 wiedergegeben, der bereits damals feststellte "dass auch gegenwärtig

1.3.5 Teilnahme an der Christenlehre

Für die didaktische Konzeption ihres Unterrichtes brauchen Religionslehrer(innen) Informationen über die religiöse Vorbildung ihrer Schüler(innen), die diese in den RU mitbringen. Dazu wurde nach der früheren Teilnahme an der Christenlehre bzw. dem Unterricht einer anderen Kirche oder Glaubensgemeinschaft gefragt²³ (vgl. Abb.5):

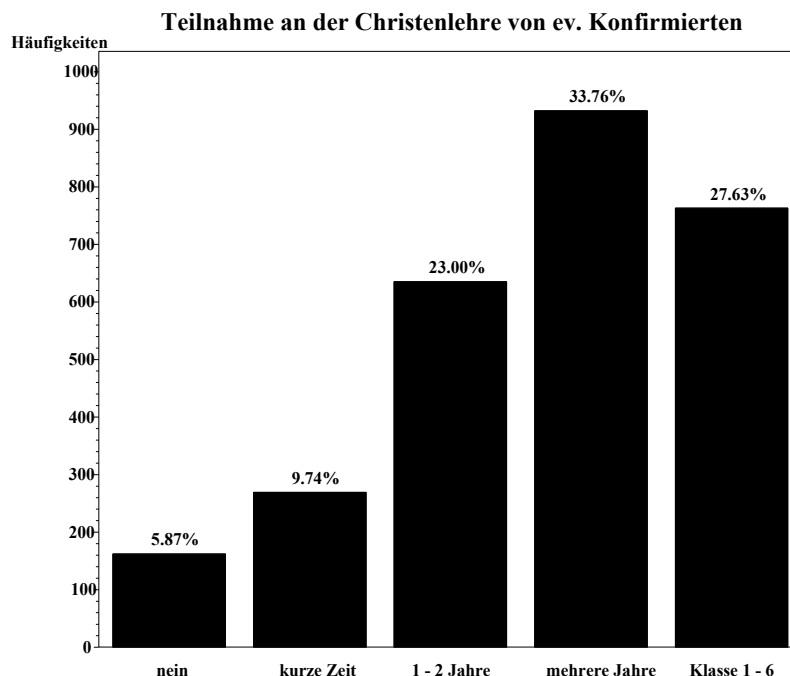


Auf der Graphik ist zu erkennen, dass bei einem Drittel aller Schüler(innen) der Klassen 8-10 kein nennenswerter Christenlehrebesuch vorhanden war, der dem RU als

Konfirmation und Jugendweihe unvereinbar sind". Hoenen (2001), S. 939, verweist darauf, dass die Ordnung des kirchlichen Lebens der EKU – Kirchen erst 1999 auf die Nachwendesituation reagiert und eine gleichzeitige Teilnahme an Konfirmation und Jugendweihe ausschließt. Von der Evangelisch-Luth. Kirche in Thüringen liegt mir zur Problematik nur der (unveröffentlichte) Beschluss der Herbstsynode vom 19.11.1995 (Drucksache 19/4) vor, in dem es dazu heißt: "Die Synode bekräftigt: Konfirmation und Jugendweihe sind nach wie vor nicht miteinander vereinbar... Wenn Jugendliche aus der Gemeinde an der Jugendweihe teilnehmen wollen, sollten mit Ihnen Gespräche über das Wesen der Jugendweihe geführt werden. Dazu wird eine Information von der Synode zur Verfügung gestellt (nicht erfolgt, d. Verf.). Wenn Jugendliche trotzdem zur Jugendweihe gehen, werden sie auf Wunsch nach einer angemessenen Zeit konfirmiert." Vgl. dazu auch die Thesen des Rates der EKD "Jugendliche begleiten und gewinnen" (1999); die auf das neu und regional unterschiedlich zu bestimmende Verhältnis von Konfirmation und Jugendweihe/Jugendfeier eingehen: "Die Kirche hat nach wie vor Veranlassung, den getauften Jugendlichen abzuraten, an einer Jugendweihe/Jugendfeier teilzunehmen", obwohl die Teilnahme an der Jugendweihe "nicht grundsätzlich als Absage an den christlichen Glauben" zu werten ist (Artikel 9). Ausführlich thematisiert A. Döhnert die Problematik in Geschichte und Gegenwart in seiner Dissertation (2000), der angesichts ungebrochener Popularität der Jugendweihe in einer qualitativen Untersuchung 35 ostdeutsche Jugendliche interviewt hat und nach den Konsequenzen für die Konfirmationspraxis der Kirchen fragt.

²³ Die wenigen Einträge zum anderskonfessionellen Unterricht (19) bei Aufgabe 14 des Fragebogens wurden entsprechend ihrer Frequenz dem Christenlehrebesuch gleichgesetzt und sind in den Werten der Abbildung enthalten.

Bildungsvoraussetzung zur Verfügung stand. Die Verantwortung der Kirchgemeinden für das konfirmierende Handeln an Heranwachsenden wird durch die Ergebnisse angefragt, die auf der folgenden Graphik sichtbar werden (Abb. 6):



Danach nahmen nur 61 % der ev. Konfirmierten einigermaßen vollständig (mehrere Jahre bzw. von Klasse 1-6) an der Christenlehre teil. Das Ergebnis zeigt, dass im fünften Jahr nach der Einführung des Religionsunterrichtes in Thüringen bereits etliche Jugendliche konfirmiert wurden, die nur geringe oder keine davor liegende religiöse Unterweisung der Kirchgemeinden dafür mitbrachten.

1.3.6 Gottesdienstbesuch

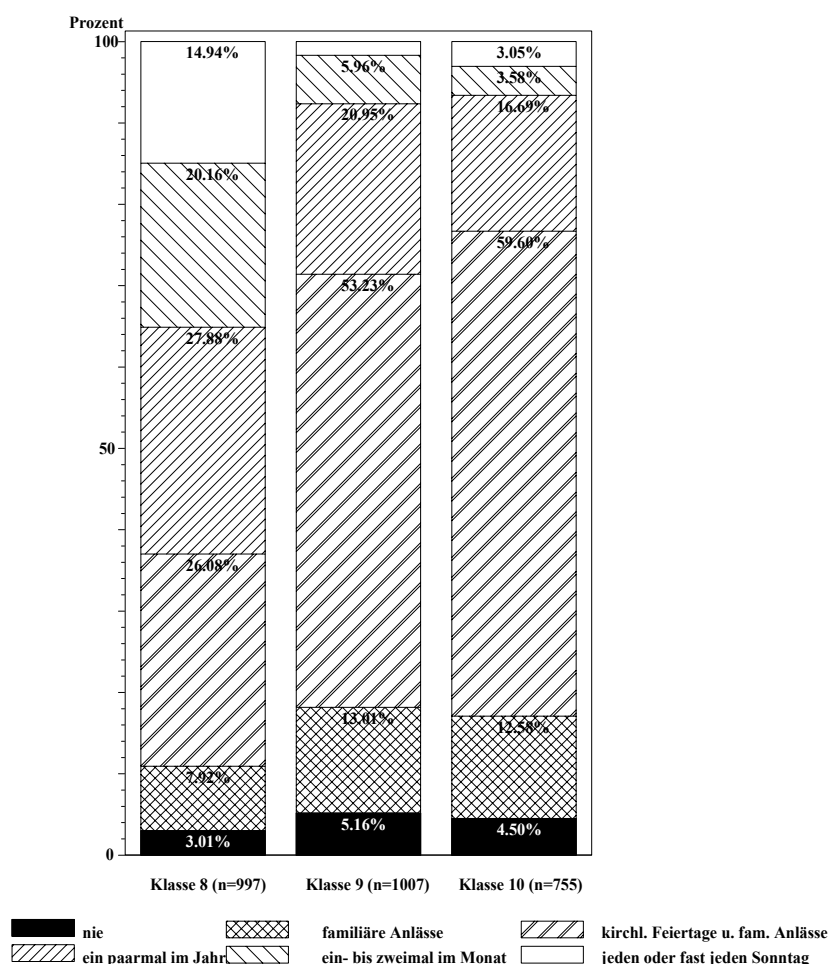
Jugendliche sind selten im Gottesdienst anzutreffen. Das Ergebnis der Frage zur Frequenz des Gottesdienstbesuches belegt eine Erfahrung, die Pfarrer(innen) in Thüringen immer wieder machen. Ein Vergleich des Gottesdienstbesuches der ev. konfirmierten Thüringer Schüler(innen) mit gleichaltrigen westdeutschen Jugendlichen, deren Werte aus der EKD-Umfrage zur Kirchenmitgliedschaft (1992) stammen zeigt allerdings häufigeren Gottesdienstbesuch bei Thüringer evangelischen Jugendlichen:²⁴

²⁴ Vgl. Fremde Heimat Kirche (1993), S. 30.37. Die speziellen Angaben zu den 14 bis 17jährigen westdt. Jugendlichen stammen aus dem nicht veröffentl. Ergebnisteil der Studie. Ich verdanke sie Frau Prof. I. Lukatis, die diese Studie wissenschaftlich mitbegleitet hat.

Wie häufig besuchst Du jetzt den Gottesdienst? (Frage Uni Jena, ähnl. EKD)	ev. westdeutsche 14 bis17-Jährige (EKD-Umfrage) n = 81	ev. Konfirmierte d. Klassen 8–10 (Befragung Uni Jena) n = 2759
<i>nie</i>	10 %	4,2 %
<i>nur bei familiären Anlässen wie Taufe, Hochzeit oder Beerdigung</i>	35 %	11 %
<i>nur bei den großen kirchlichen Feiertagen und bei familiären Anlässen</i>	32 %	45,2 %
<i>ein paar Mal im Jahr, auch an normalen Sonntagen</i>	8 %	22,3 %
<i>ein- bis zweimal im Monat</i>	9 %	10,4 %
<i>jeden oder fast jeden Sonntag</i>	6 %	6,9 %
total	100 %	100 %

Dieses West-Ost-Gefälle lässt sich mit den noch deutlich volksskirchlichen Verhältnissen in weiten Teilen der alten Bundesländer und der in den neuen Ländern ausgeprägteren Entscheidungssituation für Kirchenzugehörigkeit allgemein und infolgedessen auch für die Gottesdienstteilnahme Jugendlicher erklären. Wer in Ostdeutschland an der Konfirmation teilnimmt hat sich bzw. die Elternhäuser haben sich gegen die hier verbreiteten Alternativen Jugendweihe oder "ohne Passageritus" entschieden. Bei den folgenden Analysen zur Abhängigkeit des Gottesdienstbesuches von den Variablen Klassenstufe, Geschlecht und Schülertyp wurden wieder nur die evangelischen Schüler(innen) ausgewählt, damit nicht durch den Anteil konfessionsloser Religionsschüler(innen) noch magerere und im Grunde unrealistische Ergebnisse erzielt werden. Von besonderem Interesse für die religionspädagogische Arbeit der ev. Kirchen in Thüringen war dabei die Frage, inwieweit die Häufigkeit des Gottesdienstbesuches vom Alter (Klassenstufe) der Befragten abhängt (vgl. Abb. 7):

Gottesdienstbesuch ev. Konfirmierter in Abh. von der Klasse



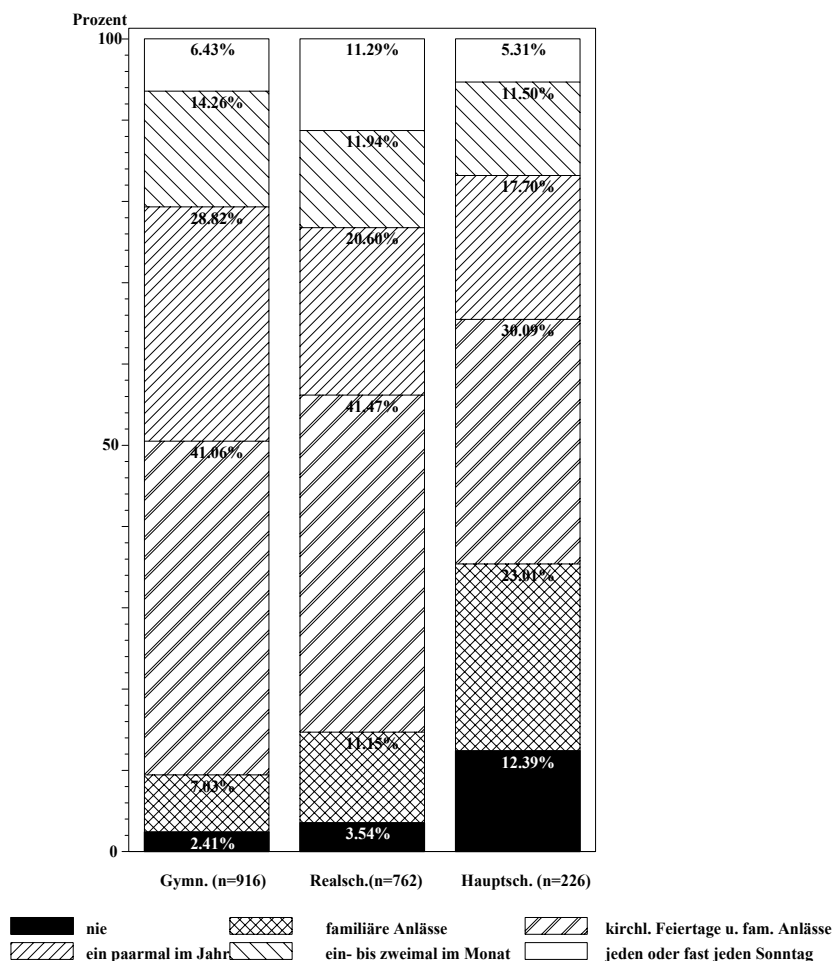
Die Graphik zeigt den stark signifikanten Einfluss der Klassenstufe auf die Frequenz des Gottesdienstbesuches bei ev. Jugendlichen.²⁵ Fasst man die Gruppe derjenigen zusammen, die 1-2 mal im Monat oder jeden bzw. fast jeden Sonntag zur Kirche gehen, dann fällt hier der höhere Gottesdienstbesuch in Klasse 8 (35,1 %) auf. Er resultierte aus der mancherorts sehr strengen Verpflichtung der Konfirmanden zum Gottesdienstbesuch.²⁶ Begleiten die Konfirmandeneltern ihre Kinder beim Kirchgang, so dass christliche Erziehung tatsächlich prägt? Der Abbruch nach der Konfirmation in Klasse 9 (7,6 % derselben Gruppe) schmerzt und stellt auch Fragen an die Konfirmationspraxis in Thüringen. Unter Zehnklässlern bildete sich ein auffallend großer Anteil von 'Feiertagschristen' heraus. Ebenso interessant war die Frage, ob der

²⁵ Im Chi²-Test war $P < 0.001$.

²⁶ Bei meinen Schulbesuchen im Rahmen der Befragung klagten etliche Jugendliche darüber.

Schülertyp, d.h. das Bildungsniveau der Schulart bzw. des angestrebten Schulabschlusses, die Frequenz des Gottesdienstbesuches beeinflusst (vgl. Abb. 8):

Gottesdienstbesuch ev. Konfirmerter in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)



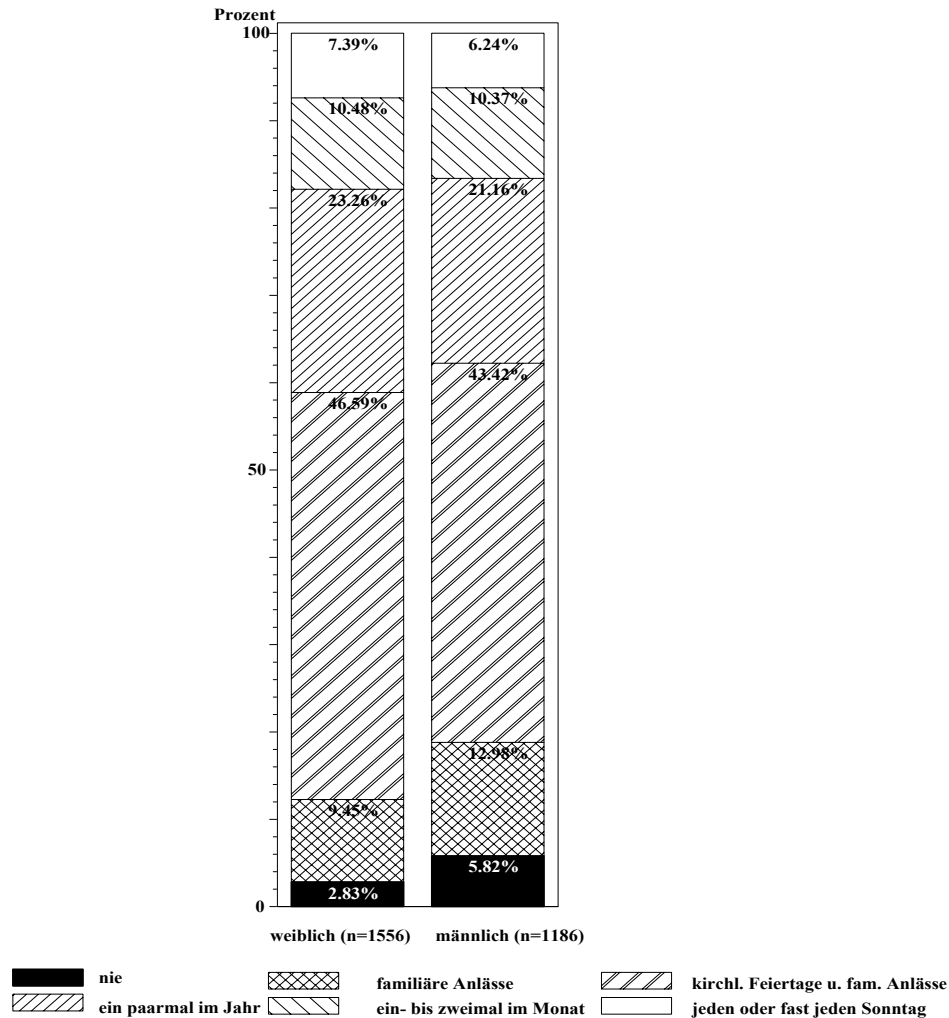
Die Graphik macht den Einfluss des Schülertyps auf den Gottesdienstbesuch von ev. Konfirmerter der Klassen 8 und 9 deutlich.²⁷ Hier zeigt sich in besonders signifikanter Weise die größere Gottesdienstferne von Hauptschüler(innen) im Vergleich mit der Gottesdienstfrequenz von Gymnasiasten.²⁸ Interessant ist, dass am häufigsten Realschüler(innen) angaben, jeden oder fast jeden Sonntag den Gottesdienst zu besuchen. Auch der Einfluss des Geschlechts auf die Häufigkeit des

²⁷ Aus Gründen der Alterskongruenz bei Hauptschüler(innen) mit den anderen Schülertypen wurden hier nur die Klassen 8 und 9 zusammenfassend dargestellt. Vgl. dazu auch die Ergebnisse von Hanisch/Pollack (1997), die im Vergleich von Religionsschüler(innen) der 9./ 10. Klasse an sächsischen Mittelschulen mit gleichaltrigen Religionsschüler(innen) an Gymnasien letztere als wesentlich aktivere Gottesdienstbesucher wahrnahmen (S. 61f).

²⁸ Im Chi²-Test war $P < 0.001$.

Gottesdienstbesuches evangelischer Jugendlicher wurde untersucht um die Frage beantworten zu können, ob ev. Mädchen im Alter von 14-17 Jahren eine stärkere Affinität zum Gottesdienstbesuch als gleichaltrige Jungen haben (vgl. Abb. 9):

Gottesdienstbesuch ev. Konfirmierter in Abh. vom Geschlecht

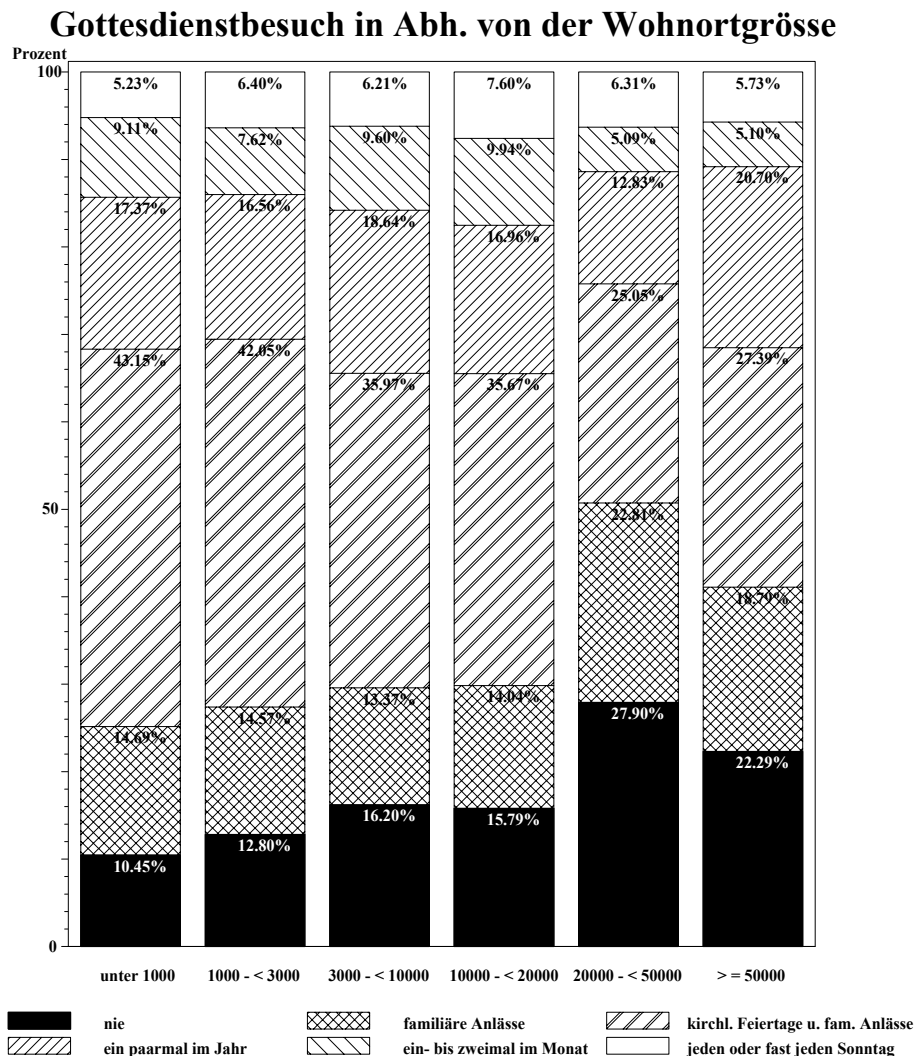


Die Graphik zeigt den signifikanten Einfluss des Geschlechts auf den Gottesdienstbesuch der Jugendlichen.²⁹ In Bezug auf den Gottesdienstbesuch waren die befragten Mädchen *religiöser*, was besonders am höheren Gottesdienstbesuch von Mädchen an "kirchlichen Feiertagen" bzw. bei "ein paar Mal im Jahr" sichtbar wurde.³⁰ Für die Beschreibung der religionspädagogischen Ausgangslage unter Jugendlichen wurde auch das Augenmerk auf mögliche Unterschiede zwischen ländlichen und

²⁹ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

³⁰ Vgl. dazu auch die Shell-Studie "Jugend 92", die bei 13-16jährigen Mädchen im Vergleich zu gleichaltrigen Jungen in Ost- wie Westdeutschland ebenfalls einen höheren Grad von Kirchlichkeit feststellte (S. 240) sowie die Shell-Studie "Jugend 2000", die einen häufigeren Gottesdienstbesuch von weiblichen Jugendlichen (15-24Jährige) konstatiert, der allerdings mit zunehmenden Alter stärker und bis zum Niveau der männlichen Jugendlichen zurückgeht (Bd. 1, S. 162f).

städtischen Wohnorten der Befragten gelegt. Dazu sollten die Bildungsvoraussetzungen aller Religionsschüler(innen) untersucht werden, weil diese bei der unterrichtlichen Thematisierung von Kirchgemeinde und Gottesdienst didaktisch relevant sind. Die folgende Graphik zeigt die Häufigkeit des Gottesdienstbesuches aller Probanden in Abhängigkeit von der Größe ihres Heimatortes (Abb. 10):



Die Graphik veranschaulicht in signifikanter Weise,³¹ dass mit steigender Einwohnerzahl des Wohntortes das Verhalten der Jugendlichen, die nie oder nur bei familiären Anlässen wie Taufe, Konfirmation, Hochzeit oder Beerdigung den Gottesdienst besuchten, zunahm. Diese fast totale Gottesdienstferne kennzeichnete die Lebenswelt von 51 % der Jugendlichen aus Städten mit 20-50000 Einwohner bzw. von 41 % aus Städten mit über 50000 Einwohnern. Dieselben Frequenzgruppen im

³¹ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

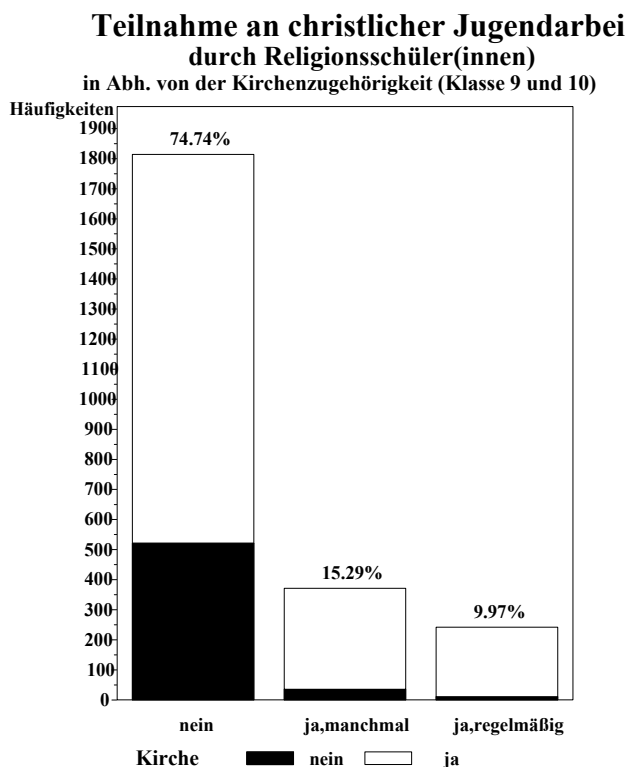
Gottesdienstbesuch nahmen dagegen bei Jugendlichen aus Dörfern mit unter 1000 Einwohnern nur 25 % bzw. unter Jugendlichen aus Orten mit 1000 – 3000 Einwohnern einen Anteil von 27 % ein. Über 40 % dieser Jugendlichen aus Dörfern und Orten mit weniger als 3000 Einwohnern zeichnete vor allem der Gottesdienstbesuch "nur bei den großen kirchlichen Feiertagen und bei familiären Anlässen" (so die genaue Bezeichnung der Frequenzgruppe) aus. Damit kann festgehalten werden, dass etwa 75 % der befragten 14-17jährigen mit einer Wohnortgröße von unter 20000 Einwohnern zumindest in mehr oder weniger größeren Abständen den Gottesdienst besuchten. Bei einer Wohnortgröße von 20000 bis 50000 Einwohnern traf diese nur noch für 49 % bzw. ab 50000 Einwohnern für 59 % der Jugendlichen zu.³²

1.3.7 Teilnahme an christlicher Jugendarbeit

Ein besonderes Interesse bestand an der Klärung der Frage, ob die religiöse Erziehung und Bildung der Jugendlichen mit dem Konfirmationsgottesdienst endete oder ob die Jugendlichen weiterhin religiöse Bildungsangebote außerhalb des Religionsunterrichts besuchten. Besondere Relevanz besaß dafür die Frage, wie die freiwilligen Angebote christlicher Jugendarbeit von Schüler(innen) der Klassen 9 und 10 angenommen wurden, die der Kirche angehörten.³³ Die Antworten zur Frage *"Gehst Du in Deiner Freizeit zu einer christlichen Jugendgruppe wie Junge Gemeinde und ähnliches"* fielen wie folgt aus (Abb. 11):

³² Auch die Shell-Studie "Jugend 92" konstatierte eine starke Abhängigkeit des Gottesdienstbesuches von Größe und Typus des Wohnortes in den alten und neuen Bundesländern (S. 241). Die Shell-Studie "Jugend 2000" stellt fest: "Die Gottesdienstbesucher leben eher in kleineren Gemeinden, diejenigen, die nicht zum Gottesdienst gehen, eher in größeren" (S. 163).

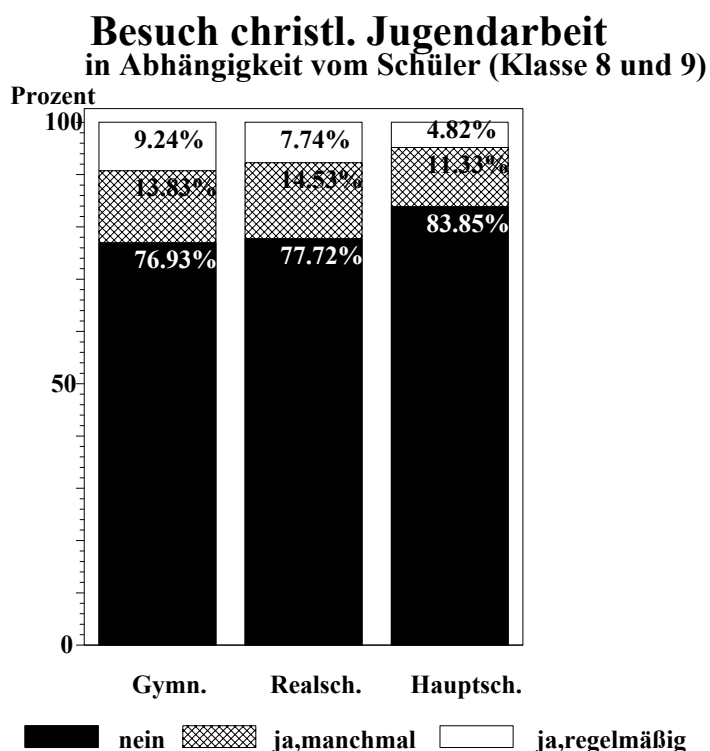
³³ Die Kirchenzugehörigkeit erfasste alle Konfessionen.



Nur 10 % der Befragten antworteten mit "Ja, regelmäßig". Diese waren überwiegend Kirchenmitglieder (95,9 %). Dreiviertel der befragten Religionsschüler(innen) beteiligten sich überhaupt nicht an der kirchlichen Jugendarbeit (71,3 % davon waren Kirchenangehörige). Woran lag es, dass die von qualifizierten Mitarbeiter(innen) der kirchlichen Jugendarbeit angebotenen Gruppen offenbar so wenig breitenwirksam sind? Bei den Schulbesuchen hörte ich die Jugendlichen häufig sagen: in unserem Ort gibt es keine "Jungen Gemeinde". Liegt es am Abbau von Mitarbeiterstellen bzw. müssen möglicherweise konzeptionell-strukturelle Fragen neu überdacht werden? Die folgende Tabelle stellt die Antworten aller Befragten auf dieselbe Frage in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler(innen) dar:

p = 0,0280	nein	ja, manchmal	ja, regelmäßig	total
Mädchen n = 2133	75 %	15,4 %	9,6 %	100 %
Jungen n = 1683	79,5 %	13,3 %	7,2 %	100 %

Im Ergebnis wird sichtbar, dass Mädchen in signifikanter Weise häufiger an christlicher Jugendarbeit teilnahmen als Jungen. Für die ev. Jugendarbeit in Thüringen sind auch die auf der folgenden Graphik dargestellten Ergebnisse bedenkenswert (Abb. 12):



Hauptschüler(innen) neigten in signifikanter Weise noch stärker als die anderen Schülertypen dazu, christlicher Jugendarbeit fernzubleiben.³⁴ Die wenigen Jugendlichen, die überhaupt an christlichen Jugendgruppen teilnahmen, sind eher Gymnasiasten und Realschüler(innen).³⁵

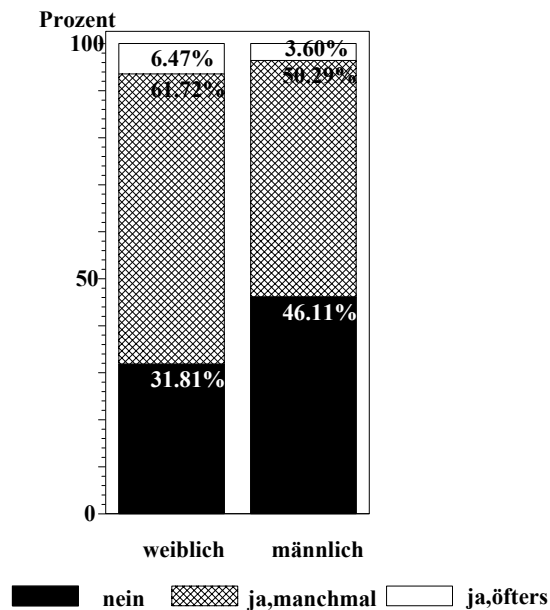
1.3.8 Kirchenbesichtigungen und Besuch von Kirchenkonzerten

Die Frage nach dem Interesse von Jugendlichen am Thema "Religion" in der Freizeit wurde auch auf die Fragen nach Kirchenbesichtigungen und Kirchenkonzerten ausgedehnt. Damit sollte die Offenheit für niedrigschwellige und unverbindliche religiöse Bildungsangebote außerhalb des Unterrichts erkundet werden. Die Frage *"Gehst Du außerhalb des Religionsunterrichtes in Kirchen, um sie zu besichtigen?"* wurde immerhin von einer Mehrheit der Befragten nicht verneint (38,2 % nein, 56,6 % ja, manchmal und 7,2 % ja, öfters). Auch bei diesem Ergebnis war der Einfluss der Variable Geschlecht aufschlussreich (vgl. Abb. 13):

³⁴Im Chi²-Test war P = 0.0025.

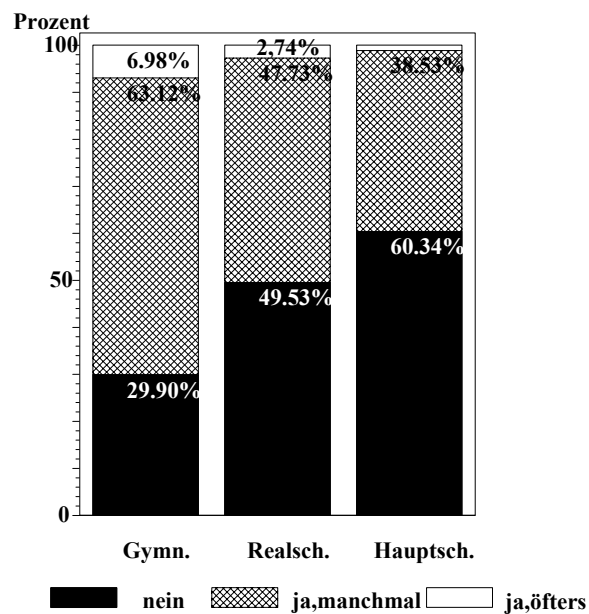
³⁵ Die Shell-Studie "Jugend 2000" stellte ebenso für alle befragten 15-24-Jährigen fest, dass von "den Jugendlichen mit Hauptschulniveau... der geringste Anteil zu einer kirchlich-konfessionellen Jugendgruppe" gehörte, "von denen mit Oberschulniveau der größte" (S. 169).

Besichtigung von Kirchen in Abhängigkeit vom Geschlecht



In hoch signifikanter Weise³⁶ zeigten Mädchen größeres Interesse an Kirchenbesichtigungen. Auch der Einfluss des Schülertyps auf das Freizeitverhalten in Bezug auf Kirchenbesichtigungen war stark signifikant (vgl. Abb. 14):³⁷:

Besichtigung von Kirchen in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 8 u. 9)



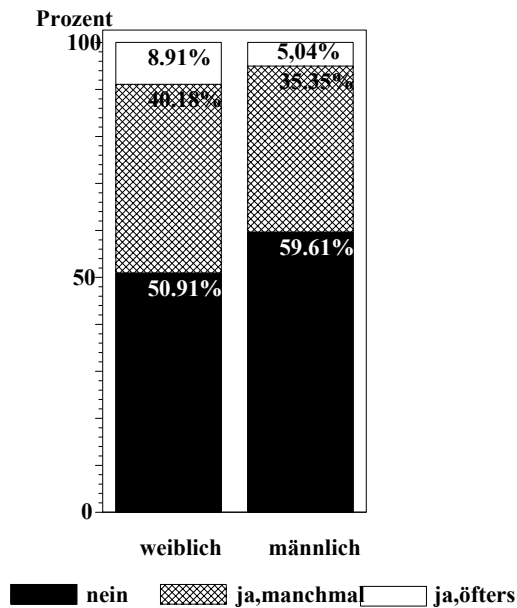
³⁶ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

³⁷ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

Während 60 % der Hauptschüler(innen) in ihrer Freizeit keine Kirchen besichtigten, traf die nur für 30 % der Schüler(innen) am Gymnasium zu.³⁸

Die Frage *"Hast Du schon einmal Konzerte besucht, die in Kirchen stattfinden?"* zeigte im Ergebnis ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Abb. 15).³⁹

Besuch von Kirchenkonzerten in Abhängigkeit vom Geschlecht

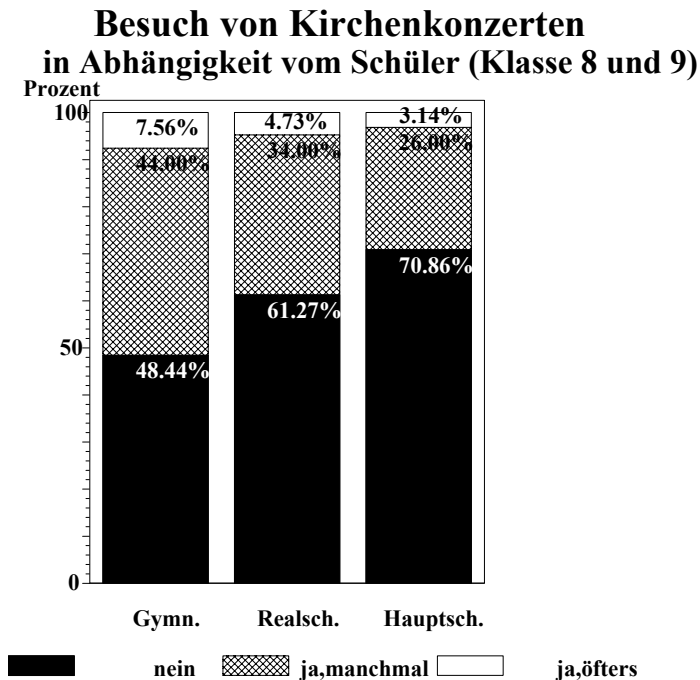


Das Ergebnis zeigt ein größeres musisch-religiöses Interesse von Mädchen an sakraler Musik bzw. an Musik in sakralen Räumen. Es kann im weiteren Sinne auch als stärkere weibliche Wertschätzung der Möglichkeit zu Meditation bzw. Besinnung in Kirchenräumen verstanden werden. Bei Jungen war das Interesse an der musisch-religiösen Dimension weniger ausgeprägt. Mit steigendem Bildungsgrad des angestrebten Schulabschlusses erhöhte sich in stark signifikanter Weise auch das Interesse der Jugendlichen an Konzerten in kirchlichen Räumen, die zu Stille und Besinnung einladen (vgl. Abb. 16).⁴⁰

³⁸ Ähnliche bildungsspezifische Differenzen stellten auch Hanisch/Pollack (1997) bei der Frage nach Kirchenbesichtigungen zwischen sächsischen Religionsschüler(innen) an Mittelschulen und Gymnasien unter Neun- und Zehnklässlern fest (S. 64f).

³⁹ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

⁴⁰ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.



Für gut die Hälfte der Schüler(innen) am Gymnasium war der Besuch von Kirchenkonzerten eine realistische Möglichkeit, an der musisch-religiösen Dimension menschlichen Lebens zu partizipieren. Die Interessen von Hauptschüler(innen) unterschieden sich davon erheblich. Am Ergebnis der Fragen zu Kirchenbesichtigungen⁴¹ und Besuch von Kirchenkonzerten wird deutlich, dass große Teile der befragten Jugendlichen nach Fixpunkten fragen und suchen, die außerhalb der unsicheren eigenen, oft emotional verwirrten Persönlichkeit liegen.⁴² Hier könnte der Religionsunterricht anknüpfen, um Orientierung und Begleitung zu bieten.⁴³

1.3.9 Dauer des vorangegangenen Religionsunterrichts

Im Religionsunterricht werden die Jugendlichen mit christlichen Bildungsangeboten regelmäßig wöchentlich erreicht. Die Dauer des vorangegangenen Religionsunterrichtes

⁴¹ Vgl. dazu neuerdings auch den Artikel von M. Steinhäuser (2002) "Zu Weihnachten ist es die perfecte Umgebung. Das Kirchengebäude als Wahrnehmungszone 10 bis 16-Jähriger. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern". Seine Ausführungen zur 'Kirchenraumpädagogik' stammen aus einem Praxisforschungsprojekt des Comeniusinstituts und bieten interessante Erkenntnisse u.a. zur Innenwahrnehmung von Kirchgebäuden, die auf Abhängigkeit von den Faktoren Geschlecht, Bildungsniveau bzw. Schultart, Wohnort, Alter und Konfessionszugehörigkeit untersucht werden (S. 14 – 17).

⁴² Vgl. zur aufgewühlten Situation und zum Stress in der Pubertät D. Ellkind, Total verwirrt. Teenager in der Krise, Hamburg 1990.

⁴³ Nach dem Willen der ev. Kirchen und des Thüringer Kultusministeriums soll der RU auch ein Angebot zur Lebenshilfe für die Schüler(innen) sein. Vgl. dazu das Vorwort zum Lehrplan für die Regelschule in Evangelischer Religionslehre (1999), S. 9.

war unterschiedlich: 7 % hatten mit dem Schuljahr 95/96 das erste Jahr RU, 10,9 % das zweite Jahr, 16,9 % das dritte Jahr, 30,7 % das vierte Jahr, 26,7 % das fünfte Jahr und 7,7 % nahmen bereits das sechste Jahr am Religionsunterricht teil. Mit der Einführung des RU als ordentliches Lehrfach in Thüringen im Schuljahr 1991/92 wurden trotz regionaler Unterschiede und "Verspätungen" erfreulich viele Schüler erreicht. Die folgende Tabelle zeigt die Dauer des vorangegangenen RU in Abhängigkeit von den Regionen Thüringens (die Zuordnung der Kreise wird in Kap. III/2.5 auf einer Landkarte sichtbar gemacht).

im Schuljahr 1995/1996 das	1. Jahr RU n = 271	2. Jahr RU n = 423	3. Jahr RU n = 654	4. Jahr RU n = 1188	5. Jahr RU n = 1033	>= 6. Jahr RU n = 296	total
Stadtkreise n = 433	17,3 %	15,9 %	19,2 %	32,1 %	10,4 %	5,1 %	100 %
Nordthüringen n = 516	3,3 %	4,5 %	9,3 %	19 %	45,5 %	18,4 %	100 %
Mittelthüringen n = 648	4,6 %	16,1 %	22,8 %	27,9 %	21,9 %	6,6 %	100 %
Ostthüringen n = 788	6,6 %	9,9 %	20,8 %	35,7 %	21,7 %	5,3 %	100 %
Südthüringen n = 846	4,9 %	9 %	15,4 %	37,9 %	29,1 %	3,8 %	100 %
Westthüringen n = 636	8,8 %	11,5 %	12,7 %	26,4 %	30,5 %	10,1 %	100 %

Hier liegen signifikante Unterschiede vor⁴⁴, die sich aus der zeitlich und regional unterschiedlichen Einführung des RU in Thüringen erklären lassen. In Nord-, Süd- und Westthüringen hatte man am zügigsten mit dem Aufbau des RU in der Sekundarstufe 1 begonnen. In West- und Südthüringen spielte die Unterstützung der benachbarten Bundesländer und Kirchen aus Hessen und Bayern eine große Rolle.⁴⁵ Im katholisch dominierten Eichsfeld (Nordthüringen) gelang die Einführung des Ev. RU so schnell, weil die katholische Kirche hier mit dem RU voran ging und man auf evangelischer Seite nicht hinterher bleiben konnte. Die Unterstützung der Württemberger Partnerkirche setzte erst flächendeckend im Schuljahr 1992/1993 ein. Die von westlichen Partnern und Thüringer Multiplikatoren geleiteten Weiterbildungskurse für staatliche Lehrer(innen) bzw. Fortbildungskurse für kirchliche Mitarbeiter(innen)

⁴⁴ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

⁴⁵ Vgl. die Einschätzung von Ludwig Große (1994): "Während an der Grenze Bayerns entlang fröhliche Apostel die Pfarrer und kirchlichen Mitarbeiter drängen, nun endlich die missionarische Chance zu nutzen und einen flächendeckenden Religionsunterricht sofort zu beginnen hält man sich im Osten Thüringens eher zurück und sucht in den Städten nach einem Grundwerteunterricht" jenseits von RU und Ethik (S. 282).

bildeten in großer Zahl Lehrkräfte für den Ev. RU aus, die mit maximal zwei Wochenstunden ab 2. Schulhalbjahr 1992/93 zu unterrichten anfangen und sich dann im kommenden Schuljahr vorsichtig steigerten.⁴⁶ Man kann daher erst mit Beginn des Schuljahres 1993/94 von einer größeren Zahl erteilter RU-Stunden durch diese Lehrkräfte ausgehen. In den Stadtkreisen war die Situation wegen der hier überhaupt nicht mehr vorhandenen volksskirchlichen Ausgangslage sehr viel schwieriger, was sich mancherorts an der verspäteten Einführung des RU zeigte. Dass es dafür auch hausgemachte kirchliche Ursachen gab, habe ich als Multiplikator der Region in und um Jena erlebt. Hier dauerte alles viel länger und lief manches anders, was nicht an fehlender Nachfrage nach Religionsunterricht oder mangelnder Unterstützung durch das Staatliche Schulamt, nicht am Widerstand der Kirchgemeinden oder der Katechetinnen, sondern an Teilen der Pfarrerschaft lag. Insbesondere ist im großen Neubaugebiet Jena-Lobeda mit etwa 50000 Einwohnern und vielen Schulen jahrelang die Einführung des Religionsunterrichts von kirchlicher Seite blockiert worden. Religionsschüler(innen), die bereits das sechste Jahr am RU teilnahmen, stammten entweder aus den alten Bundesländern oder besuchten Schulen, die bereits im Schuljahr 1990/91 mit dem RU angefangen hatten, was besonders in grenznahen Orten vorkam und mit Inkrafttreten des Grundgesetzes am 3.10.1990 bzw. des Vorläufigen Thüringer Bildungsgesetzes vom 25.3.1991 die rechtliche Grundlage erhielt. Noch zehn Jahre nach Einführung des Faches in Thüringen ist zu bemerken, dass da, wo man rasch mit dem Aufbau des RU begann, dieser einen viel besseren Stand in der Schule hat als dort, wo man erst verspätet und gegen innerkirchliche Widerstände die Einführung vornehmen konnte.⁴⁷

1.3.10 Erfahrungen mit dem Ethikunterricht

Die Vorerfahrungen der Religionsschüler(innen) mit dem Parallelfach Ethik waren interessant, weil sie bei der Begründung der Fachwahl (siehe Kap. III) eine Rolle

⁴⁶ Ich kenne die Situation der Anfangsjahre aus eigenem Erleben und Mitgestalten, weil ich damals einen Lehrerweiterbildungskurs und einen Fortbildungskurs für kirchliche Mitarbeiter(innen) zusammen mit einem Württemberger Schuldekan leitete. Vgl. zu den vor allem mit Württemberger Hilfe durchgeführten Qualifizierungskursen auch den Bericht des ehemaligen PTZ – Direktors W. Epting "Wenn PfarrerInnen, kirchliche MitarbeiterInnen und LehrerInnen erneut 'zur Schule gehen'. Erinnerungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Einführung des Religionsunterrichts in Thüringen", in: Schwerin/Wilke (1998), S. 172 – 190.

⁴⁷ Als ich im September 1996 die vakante Stelle des Schulbeauftragten im Schulamtsbereich Bad Langensalza übernahm, gab es von zehn Gymnasien meines Dienstbereiches nur an einem Gymnasium Grundkurse in der Oberstufe. Es brauchte trotz Unterstützung des Schulamtes viel Überzeugungsarbeit bei den Schulleitungen, um endlich die abiturrelevanten Grundkurse in Ev. Religion durchzusetzen, die ein öffentlichkeitswirksames Signal über den Status des Faches darstellten.

spielen können. Außerdem geben sie Auskunft über den Gebrauch der Wahlmöglichkeit zwischen beiden Fächern. Zur Frage *"Hast Du früher am Ethikunterricht teilgenommen"* kreuzten 88,9 % Nein, 3,3 % einmal bzw. einige Stunden, 5,4 % ein Schuljahr und 2,4 % über mehrere Schuljahre an. Demnach konnten etwa 90 % der Befragten ihre Fachwahl nicht aufgrund eigener Erfahrungen mit dem Ethikunterricht begründen.

1.4 Die Skala religiöser Sozialisation

1.4.1 Die Bildung der Skala

Von den Angaben des Fragebogens zur religiösen Bindung und Bildung wurden die fünf wesentlich prägenden Faktoren religiöser Sozialisation zu einer Skala zusammengefasst. Umfassender als es allein Taufe oder Konfirmation auszusagen vermochten, sollte der Stand der religiösen Vorbildung betrachtet werden. Die jeweiligen Fragen hatten grundlegende Orte institutioneller religiöser Sozialisation zum Inhalt: Christenlehre, Gottesdienst, Konfirmation bzw. gegenwärtige Teilnahme am Konfirmandenunterricht, Besuch christlicher Jugendgruppen und Religionsunterricht. Aufgrund der Teilnahmefrequenz wurde eine numerische Skala erstellt.⁴⁸ Entsprechend der Ausprägung dieser fünf Faktoren wurden die Werte der fünf Faktoren summiert. Jeder Befragte bekam einen Wert zugewiesen, der ihn in die Skala einordnete. Die Klassifizierung in vier Gruppen erbrachte für alle Probanden folgendes Ergebnis:

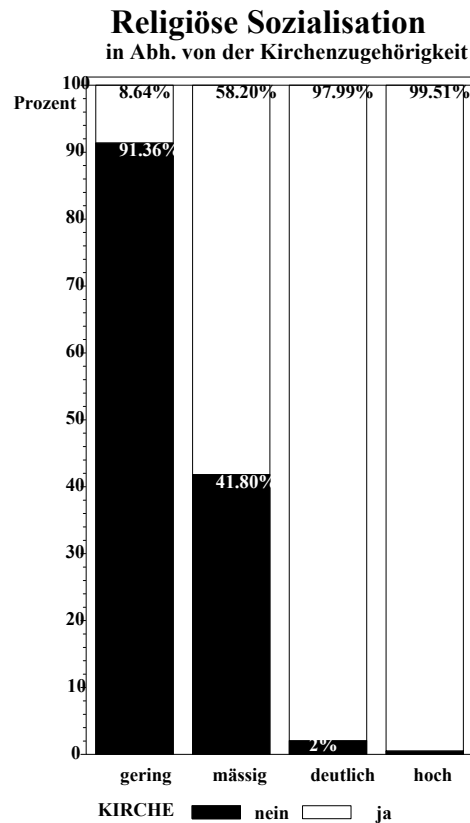
- 470 Schüler(innen) mit geringer religiöser Sozialisation (12,1%)
- 1117 Schüler(innen) mit mäßiger religiöser Sozialisation (28,7%)
- 1694 Schüler(innen) mit deutlicher religiöser Sozialisation (43,6%)
- 608 Schüler(innen) mit hoher religiöser Sozialisation (15,6%)

Für die Bestimmung der Klassenbreite lagen folgende inhaltlich relevante Kriterien zugrunde: Die Klassenteilung wurde so gewählt, dass ein konfirmierter Jugendlicher nicht als gering religiös sozialisiert gelten konnte. Beim Konfirmandenunterricht/Konfirmation wurde ein Wert angesetzt, der den Schüler ab mäßig religiös sozialisiert einordnete. Andererseits zählten Schüler(innen) ohne Konfirmation bzw. Teilnahme am Konfirmandenunterricht nicht zwangsläufig nur zu den gering religiös Sozialisierten.

⁴⁸ Es handelt sich dabei um eine Ordinalskala, die anzeigt "ob ein Merkmal mehr oder weniger ausgeprägt ist" (Bucher, 1994, S. 64.). Genau das soll mit der Skala rel. Sozialisation gemessen werden.

Diese Jugendlichen konnten durch Hinzukommen von weiteren Faktoren religiöser Sozialisation auch in die Gruppe der mäßig religiös Sozialisierten gelangen⁴⁹. Genau die Hälfte aller konfessionslosen Jugendlichen (459) gehörte zu dieser Gruppe. In die Gruppe der deutlich religiös Sozialisierten kamen Schüler(innen) vor allem durch die Jahre des vorangegangenen Religionsunterrichts bzw. durch die Häufigkeit der Christenlehreteilnahme. Für die Zusammensetzung dieser Gruppe war der Vorlauf von mehreren Jahren Religionsunterricht charakteristisch. Freiwillige kirchliche Aktivitäten wie Gottesdienstbesuch oder Teilnahme an christlicher Jugendarbeit mussten bei deutlich religiös Sozialisierten nicht unbedingt vorkommen. Daher kann man Jugendliche dieser Gruppe auch als 'volkskirchlichen Typ' bezeichnen. In die Gruppe mit hoher religiöser Sozialisation konnten nur Schüler(innen) gelangen, bei denen einer der außerunterrichtlichen Faktoren 'Gottesdienstbesuch' bzw. 'Teilnahme an einer christlichen Jugendgruppe in der Freizeit eine Rolle spielte. Es handelt sich bei dieser Schülergruppe also um Jugendliche mit einem höheren Grad an kirchlicher Verbundenheit. Durch die Bildung der Skala religiöser Sozialisation und die Klassifizierung von vier Schülergruppen war ein Instrumentarium geschaffen, mit dem der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Antworten der Jugendlichen in den quantitativen und qualitativen Teilen differenziert untersucht und eine Bündelung und Strukturierung der Ergebnisse erreicht werden konnte. Die folgende Graphik, welche die Kirchenzugehörigkeit der 4 Gruppen rel. Sozialisation darstellt, bestätigt im wesentlichen die genannten Kriterien (Abb. 17):

⁴⁹ Auch 34 deutlich rel. sozialisierte (2 %) und 3 hoch rel. sozialisierte Jugendliche erklärten, keiner Kirche anzugehören



Zur Gruppe der gering religiös Sozialisierten zählen dabei auch 40 Jugendliche (8,6 %) mit Kirchenzugehörigkeit (durch Taufe oder erklärter Kirchenzugehörigkeit⁵⁰) ohne Konfirmation bzw. gegenwärtiger Teilnahme am Konfirmandenunterricht⁵¹. Man kann ebenfalls davon ausgehen, dass ihnen grundlegende Kenntnisse religiöser Unterweisung fehlen. Die Gruppe der mässig rel. Sozialisierten stellt eine gemischte Gruppe aus Schüler(innen) mit und ohne Kirchenzugehörigkeit dar. Fast alle deutlich und hoch religiös sozialisierte Schüler(innen) gehörten einer Kirche an⁵².

1.4.2 Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Sozialisation

p < 0,0001	geringe rel. Sozialisation	mäßige rel. Sozialisation	deutliche rel. Sozialisation	hohe rel. Sozialisation	total
weiblich n = 2158	10,9 %	27,8 %	43,5 %	17,8 %	100 %
männlich n = 1706	13,7 %	29,4 %	44,1 %	12,8 %	100 %

⁵⁰ 43 gering religiös sozialisierte Schüler(innen) erklärten, getauft zu sein. Vgl. dazu auch Anmerkung 18.

⁵¹ 35 dieser Schüler(innen) gehörten der Ev. Kirche an und hatten keine Konfirmation. Bei den 5 anderskonfessionellen Schüler(innen) wurde keine der Konfirmation entsprechende Praxis benannt.

⁵² Vgl. Anmerkung 49.

Die Tabelle zeigt, dass Jungen größere Anteile an den Gruppen mit geringer und mäßiger rel. Sozialisation besaßen. Bei der Gruppe mit deutliche rel. Sozialisation waren keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen. Mädchen stellten einen weitaus größeren Anteil in der Gruppe der religiös hoch Sozialisierten. Die Geschlechtsunterschiede in der Höhe der religiösen Sozialisation bestanden auf einem hohen Signifikanzniveau. Damit bleibt festzuhalten, dass im Schuljahr 1995/96 Mädchen von vornherein eine ausgeprägtere religiöse Sozialisation als Jungen in den Religionsunterricht der Klasse 8-10 mitbrachten.

1.4.3 Der Einfluss der Klassenstufe auf die religiöse Sozialisation

p < 0,0001	geringe rel. Sozialisation	mäßige rel. Sozialisation	deutliche rel. Sozialisation	hohe rel. Sozialisation	total
Klasse 8 n = 1425	13,7 %	25,7 %	42,3 %	18,3 %	100 %
Klasse 9 n = 1486	11,4 %	32,8 %	41,7 %	14,1 %	100 %
Klasse 10 n = 978	10,7 %	26,9 %	48,3 %	14,1 %	100 %

Sichtbar wird, dass gering religiös Sozialisierte besonders häufig unter Achtklässlern vorkamen. Der Wert spricht für die Offenheit des RU gegenüber Jugendlichen, die nicht am Konfirmandenunterricht bzw. an der Konfirmation teilnahmen. Zum anderen zeigen die besonders großen Anteile der religiös hoch sozialisierten Achtklässler, dass der außerunterrichtliche Faktor Gottesdienstbesuch in diesem Alter noch Relevanz besaß. Unter den mäßig religiös Sozialisierten ragt im Vergleich besonders Klasse 9 hervor. Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation kamen häufiger unter Zehnklässlern vor. In beiden Fällen spielt die längere Dauer des Religionsunterrichts für die Zuordnung die wesentliche Rolle. Dies trifft auch auf den unter Zehnklässlern vergleichsweise kleiner gewordenen Anteil der gering religiös Sozialisierten zu. Im Vergleich der Klassenstufen lagen somit stark signifikante Unterschiede in der Höhe der religiösen Sozialisation vor.

1.4.4 Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Sozialisation

1.4.4.1 Klasse 8 und 9

p < 0,0001	geringe rel. Sozialisation	mäßige rel. Sozialisation	deutliche rel. Sozialisation	hohe rel. Sozialisation	total
Haupt n = 358	18,4 %	36 %	32,7 %	12,9 %	100 %
Real n = 1062	10,1 %	30,1 %	45,1 %	14,7 %	100 %
Gym n = 1454	12,9 %	26,5 %	42,6 %	18 %	100 %

Die Tabelle für die Klassen 8 u. 9⁵³ zeigt die prozentuale Dominanz von Hauptschüler(innen) unter den religiös gering und mäßig Sozialisierten. Entsprechend kleiner fielen die Anteile von deutlich und hoch religiös sozialisierten Hauptschüler(innen) aus. Bei Realschüler(innen) war der größte Anteil an deutlich religiös Sozialisierten zu finden. Schüler(innen) am Gymnasium besaßen besonders oft eine hohe religiöse Sozialisation. Die Ergebnisse belegen in den Klassen 8 und 9 eine stark signifikante Abhängigkeit der religiösen Sozialisation vom Schülertyp.

1.4.4.2 Klasse 10

p = 0,0192	geringe rel. Sozialisation	mäßige rel. Sozialisation	deutliche rel. Sozialisation	hohe rel. Sozialisation	total
Real n = 477	9,8 %	29,8 %	49,3 %	11,1 %	100 %
Gym n = 499	11,6 %	24,1 %	47,3 %	17 %	100 %

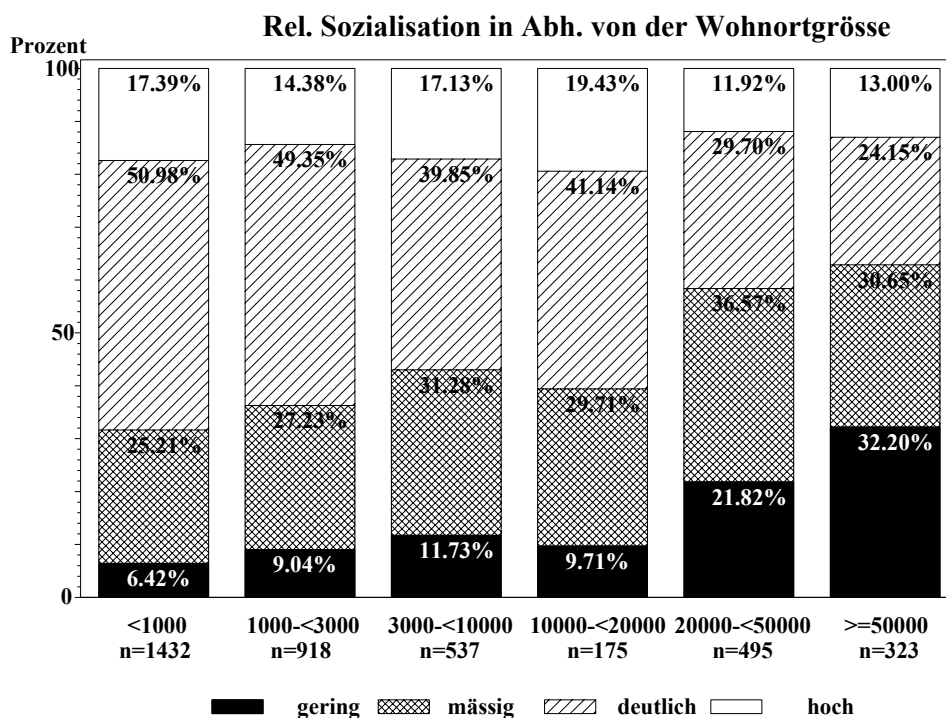
Die Tabelle für Klasse 10 zeigt vor allem die Führung von Realschüler(innen) unter den mäßig religiös Sozialisierten und das Übergewicht der Gymnasiasten bei religiös hoch sozialisierten Schüler(innen). Auch in Klasse 10 war damit die Höhe der religiösen Sozialisation in signifikanter Weise vom Schülertyp abhängig.

⁵³ Die Zusammenfassung beider Klassenstufen war notwendig, um dem Fehlen von Hauptschüler(innen) in Klasse 10 zu entsprechen und einen alterskongruenten Vergleich zu ermöglichen.

1.5 Die religiöse Sozialisation in Abhängigkeit vom Wohn- und Schulort der Befragten

1.5.1 Die religiöse Sozialisation in Abhängigkeit von der Wohnortgröße

Die der Höhe der religiösen Sozialisation hängt wesentlich vom Wohnort der Religionsschüler(innen) ab. Die folgende Graphik zeigt dazu signifikante Unterschiede zwischen Stadt und Land (Abb. 18):⁵⁴



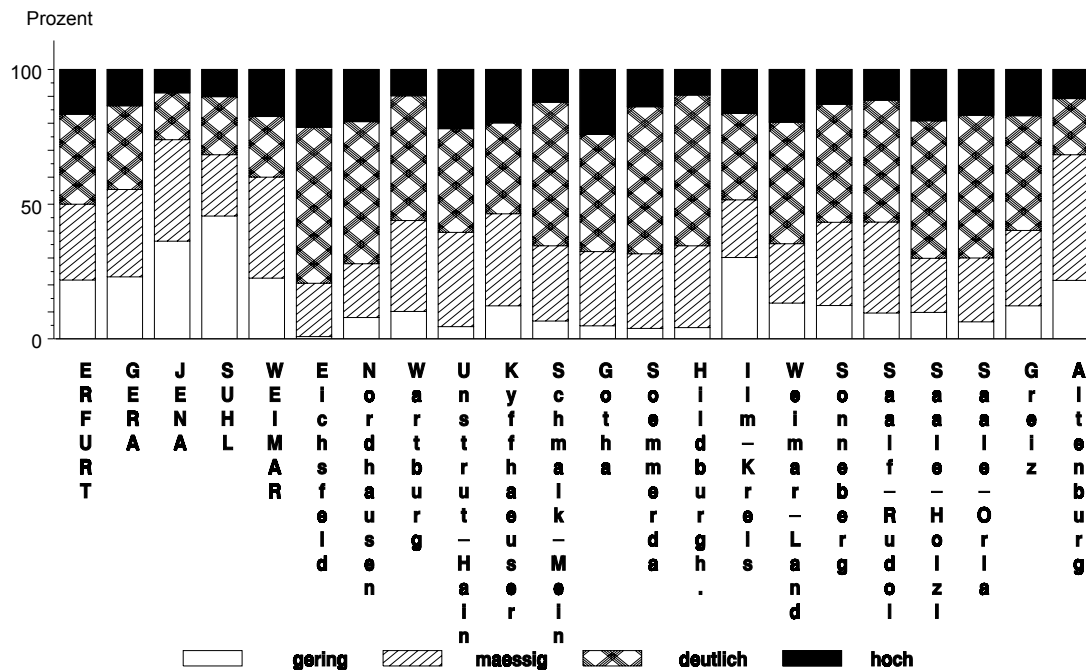
Mit zunehmender Größe des Wohnortes der Befragten nahmen die Anteile der deutlich und hoch religiös sozialisierten Schüler(innen) ab. Besonders drastisch fällt ein Vergleich der Anteile von gering und mäßig religiös sozialisierten Landkindern (Wohnortgröße unter 3000 Einw.) und Schüler(innen) aus größeren (20000 - < 50000 Einw.) bzw. großen Städten (über 50000 Einw.) aus. Während nur ein Drittel der Religionsschüler(innen) vom Land eine geringe und mäßige religiöse Sozialisation aufwiesen, traf dies für 60,7 % der Schüler(innen) aus größeren und großen Städten zu. Landkinder und Schüler(innen), die in größeren und großen Städten leben, bringen demnach ganz unterschiedliche religiöse Vorerfahrungen und Voraussetzungen in den RU mit, welche didaktischer Beachtung erfordern.

⁵⁴ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

1.5.2 Die religiöse Sozialisation in den Thüringer Stadt- und Landkreisen

Für den Religionsunterricht in Thüringen ist interessant, wie sich der Stand der religiösen Sozialisation regional darstellt, denn Religionslehrer(innen) müssen in Thüringen in ganz verschiedenen 'kirchlichen' Verhältnissen arbeiten. Dafür war die Möglichkeit der Differenzierung nach Schulstandorten in 22 Thüringer Stadt- und Landkreisen wichtig⁵⁵. Der Freistaat Thüringen weist geographisch und geschichtlich erhebliche Unterschiede auf. Während die Region südlich des Thüringer Waldes fränkisch geprägt ist, hat die Kette von größeren Städten auf der West-Ost-Achse (Eisenach, Gotha, Erfurt, Weimar, Jena, Gera, Altenburg) andere Traditionen. Das Land ist 1920 aus dem Zusammenschluss von 8 Kleinstaaten hervorgegangen, zu dem 1944 der preußische Regierungsbezirk Erfurt und der Kreis Schmalkalden (vom preußischen Regierungsbezirk Kassel) kamen. Noch heute wirken auf dem Gebiet des Landes drei evangelische Kirchen: die größte ist die Ev.-Luth. Kirche in Thüringen, gefolgt von fünf Kirchenkreisen der unierten Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen und dem Dekanat Schmalkalden der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck. Auf der folgenden Graphik spiegeln sich diese unterschiedlichen Prägungen noch heute wieder (Abb. 19).⁵⁶

Relig. Sozialisation in den Kreisen



⁵⁵ Zum Zeitpunkt der Befragung gehörte die Stadt Eisenach noch zum Wartburgkreis.

⁵⁶ Die Erhebungseinheiten pro Kreis sind aus der Grundauszählung im Anhang (Anlage 11) ersichtlich

Man erkennt, dass an Schulen der Stadtkreise Jena, Suhl, Gera und Weimar sowie im Landkreis Altenburg die wenigsten Schüler(innen) eine deutliche oder hohe religiöse Sozialisation in den RU mitbringen (Universitätsstadt Jena 26,1 %). Anders ist es am Nordhang des Thüringer Waldes. Im teilweise noch volkskirchlich geprägten Landkreis Gotha hat knapp ein Viertel der Befragten eine hohe religiöse Sozialisation. Im katholischen Eichsfeld ist eine deutliche bis hohe religiöse Sozialisation im Evangelischen RU dominierend (79,3 %). Auch ohne Diasporasituation sieht es an den Schulen im benachbarten Kreis Nordhausen ähnlich *gut* aus. Was bedeutet dies für den konzeptionellen Ansatz des RU in diesen Gegenden? Wie konfessionell geschlossen bzw. wie *offen* ist hier der RU? Vergleicht man diese Kreise z.B. mit Suhl, wo 45,6 % eine geringe religiöse Sozialisation haben, dann sieht es hier *schlecht* aus. Bestätigen diese Zahlen nur das Klischee vom 'roten Suhl' oder sagen sie auch etwas über die konzeptionelle Offenheit des jeweiligen Religionsunterrichtes aus? Ist es nicht gerade *gut*, wenn viele Schüler ohne Taufe und Konfirmation den Weg in den RU finden? Möglicherweise haben es hier die Unterrichtenden auch besonders schwer, so viele Jugendliche mit geringer religiöser Vorbildung in den Unterrichtsprozess zu integrieren.

1.6 Zusammenfassung

Als Ergebnisse der Befragung von 3889 Schüler(innen) der Klassen 8 – 10 an Regelschulen und Gymnasien zeigten sich folgende Charakteristika des RU, welche die religionspädagogische Situation des Schuljahres 1995/96 im Freistaat Thüringen kennzeichneten:

- Der Religionsunterricht wurde stärker von Mädchen besucht.
- Im RU dominierten die Landkinder. An Regelschulen war dies besonders auffällig in großen Städten mit über 50000 Einwohnern. An Gymnasien in Kleinstädten waren etwa dreiviertel der Religionsschüler(innen) Landkinder. Auch an Gymnasien mittlerer und größerer Städte bildeten Landkinder einen wesentlichen Teil der Religionsschüler(innen).
- Religionsschüler(innen), die in Städten mit über 10000 Einwohnern wohnten, besuchten häufiger das Gymnasium als die Regelschule. Dies war vor allem für Religionsschüler(innen) aus großen Städten ab 50000 Einwohnern charakteristisch.

- Gut dreiviertel der Religionsschüler(innen) waren getaufte junge Christen und gehörten zumeist der evangelischen Kirche an.
- Nur 47 % der Teilnehmer(innen) hatten vorher mehrere Jahre bzw. von Klasse 1-6 an der Christenlehre teilgenommen.
- 65 % der Befragten nahmen bereits im vierten, fünften oder sechsten Jahr am RU teil.

Zur religiösen Sozialisation der Teilnehmer(innen) am RU wurden Daten religiöser Sozialisationsinstanzen erhoben. Mit ihnen sollten auch außerunterrichtliche religiöse Einflüsse ermittelt werden, um die unterrichtlichen Voraussetzungen religiöser Vorbildung benennen zu können. Die Daten zur rel. Sozialisation wurden in Abhängigkeit relevanter Einflussfaktoren untersucht. Folgende Ergebnisse sind von besonderer religionspädagogischer Bedeutung:

- Der Gottesdienstbesuch wies ein deutliches Stadt-Land-Gefälle auf und zeigt eine verbreitete Gottesdienstferne der Probanden. Während etwa 75 % aller Religionsschüler(innen) aus Wohnorten, deren Einwohnerzahl unter 20000 lag, in mehr oder weniger größeren Abständen jährlich den Gottesdienst besuchten, traf dies bei einer Wohnortgröße von über 20000 Einwohnern nur für 53 % der Jugendlichen zu.
- Von den ev. Religionsschüler(innen) besuchten Achtklässler weitaus stärker den Gottesdienst als Schüler(innen) in Klasse 9 oder 10.
- Im Geschlechtsvergleich nahmen ev. Mädchen öfters am Gottesdienst teil.
- Im Schülertypenvergleich waren ev. Schüler(innen) am Gymnasium die häufigeren Gottesdienstbesucher.
- An christlicher Jugendarbeit in der Freizeit nahmen 75 % der Religionsschüler(innen) aus den Klassen 9 und 10 nicht teil. Die wenigen Schüler(innen), die regelmäßig christliche Jugendgruppen besuchten (10 %), gehörten fast ausschließlich (96 %) der Kirche an.
- Mädchen und Schüler(innen) am Gymnasium besuchten vergleichsweise häufiger christliche Jugendgruppen als Jungen bzw. Haupt- und Realschüler(innen).
- Auch bei niedrigschwelligen und unverbindlichen religiösen Angeboten wie Kirchenbesichtigungen und Besuch von Kirchenkonzerten zeigten Mädchen größeres Interesse als Jungen.

- In ihrer Freizeit besichtigten Schüler(innen) am Gymnasium weitaus häufiger Kirchen oder besuchten Kirchenkonzerte als Haupt- und Realschüler(innen).

In der Skala religiöser Sozialisation wurden die grundlegenden Orte institutioneller rel. Sozialisation zusammengefasst. Die Klassifizierung in vier Gruppen ergab charakteristische Schwerpunktbildungen, welche die Ausgangsbedingungen für den RU kennzeichneten:

- Deutlich religiös Sozialisierte bildeten unter den Teilnehmer(innen) den größten Anteil (Ø 44 %).
- Im Geschlechtsvergleich waren Jungen eher gering oder mäßig religiös sozialisierte Schüler und Mädchen häufiger hoch religiös sozialisierte Schülerinnen.
- Im Vergleich der Klassenstufen waren Achtklässler häufiger gering oder hoch religiös sozialisierte Schüler(innen), Neunklässler eher mäßig religiös sozialisierte Schüler(innen) und Zehnklässler stärker deutlich religiös sozialisierte Schüler(innen).
- Im Vergleich der Schülertypen waren Hauptschüler(innen) häufiger gering oder mäßig religiös sozialisiert, Realschüler(innen) stärker deutlich religiös sozialisiert und Schüler(innen) am Gymnasium mehr hoch religiös sozialisiert.
- Religionsschüler(innen), die in größeren und großen Städten lebten wiesen weitaus häufiger eine geringe oder mäßige religiöse Sozialisation auf als Schüler(innen) aus Dörfern und ländlichen Orten mit unter 3000 Einwohnern.
- Die Höhe der religiösen Sozialisation differierte in den einzelnen Stadt- und Landkreisen erheblich, so dass der RU in Thüringen von regional unterschiedlichen Voraussetzungen ausgehen muss. Dabei fielen insbesondere die Stadtkreise Gera, Jena, Suhl und Weimar sowie der Landkreis Altenburg durch große Anteile von Schüler(innen) mit geringer und mäßiger religiöser Sozialisation im RU auf. In den Landkreisen Nordhausen, Eichsfeld, Saale-Holzland und Saale-Orla brachten dagegen über 70 % der Schüler(innen) eine deutliche oder hohe religiöse Sozialisation in den RU mit.

2 Auswertung der Items zu Gottesvorstellungen

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden 22 Items (kurze Sätze) zur Gottesvorstellung bzw. zur Gotteserfahrung und zum Wirklichkeitsverständnis den Probanden zur

Bewertung vorgelegt. Diese Items gingen auf empirische Voruntersuchungen zurück (vgl. Kap. I/7.1). Die Schüler(innen) sollten durch Ankreuzen jeweils Zustimmung ("stimmt") bzw. Ablehnung ("stimmt nicht") oder eine mittlere Position ("stimmt teilweise") zum betreffenden Item ausdrücken. Die im Text nur teilweise genannten Ergebnisse der Grundauszählung werden im Anhang (Anlage 11) vollständig wiedergegeben. In den folgenden Tabellen wird jedes Item in Abhängigkeit von den Variablen Geschlecht und Schülertyp⁵⁷ gezeigt, welche für die Praxis des RU besonders relevant sind. Alle Items werden graphisch in Abhängigkeit von der rel. Sozialisation dargestellt. Bei sämtlichen Items belegt die statistische Prüfung den hoch signifikanten Einfluss der religiösen Sozialisation.⁵⁸ Wesentliche Ergebnisse werden im Text zum jeweiligen Item beschrieben. Ebenso erfolgt eine kurze Auswertung der Graphiken zur multivariaten Analyse, welche spezifische Schwerpunktbildungen der Items in Abhängigkeit von den Faktoren Geschlecht, Schülertyp und Klasse verdeutlicht.

2.1 Die 22 Items in Abhängigkeit von den Faktoren Geschlecht, Schülertyp und religiöse Sozialisation sowie in multivariater Analyse

2.1.1 Item 44 (Schöpfergott)

"Gott ist der Schöpfer der Erde."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2126	32,4 %	40,6 %	27 %	100 %
Jungen n = 1623	25,5 %	34,3 %	40,2 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p = 0,0390$):

Gymnasiasten n = 1424	28 %	38,1 %	33,9 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1052	33,8 %	36,3 %	29,9 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 353	29,4 %	37,7 %	32,9 %	100 %

⁵⁷ Wegen dem Fehlen von Hauptschüler(innen) in Klasse 10 konnten nur die Klassenstufen 8 und 9 in den Tabellen dargestellt werden, um einen alterskongruenten Vergleich der Schülertypen zu ermöglichen. Eine separate Betrachtung aller drei Klassenstufen war aus Gründen der Datenreduzierung im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

⁵⁸ Die Irrtumswahrscheinlichkeit war im Chi²-Test bei allen 22 Items < 0.001 .

Item 44 in Abh. von relig. Sozialisation

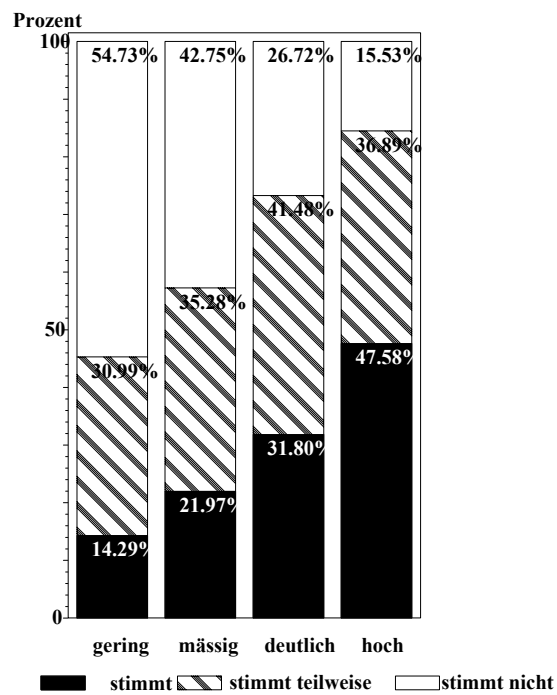


Abb.: 20

Item 44

in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

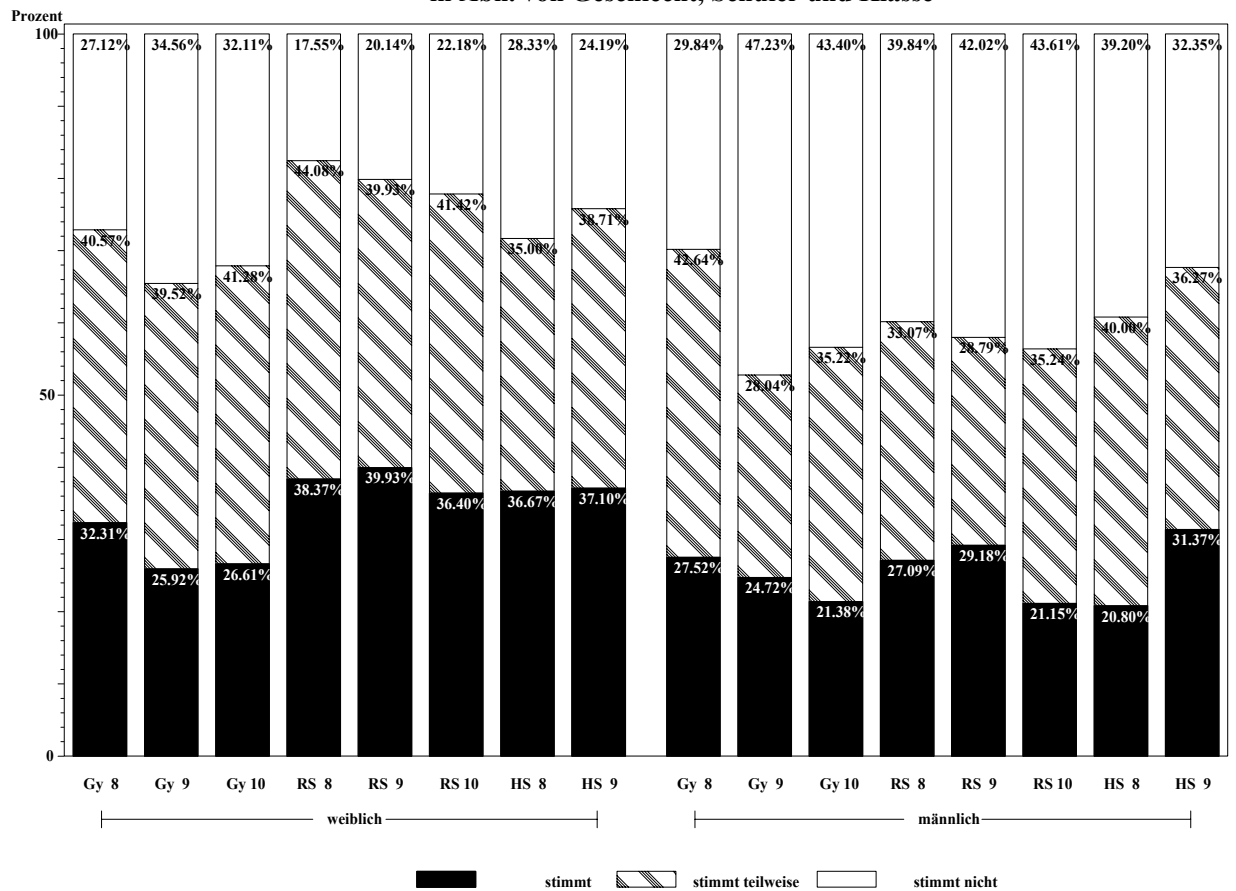


Abb. 21

Durchschnittlich 29,4 % der Befragten bejahten ein Bekenntnis zum Schöpfergott. Mädchen und Realschüler(innen) konnten diesem eher zustimmen. Bei Jungen und Gymnasiasten war die Ablehnung dazu deutlicher ausgeprägt. Diese grundlegende Aussage der Bibel und des Apostolikums wurde nicht einmal von der Hälfte der Jugendlichen mit hoher religiöser Sozialisation geteilt. Interessant ist auch hier die Entwicklung, welche über die didaktisch relevante Position des "stimmt teilweise" führt. Besonders groß fiel die Zustimmung zum Item unter Realschülerinnen der Klassen 8 und 9 sowie die Ablehnung bei Jungen am Gymnasium der 9. Klasse aus. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Biologieunterricht (Evolutionstheorie) und fundamentale jüdisch-christliche Weltdeutung, die zwei Seiten ein- und derselben Wirklichkeit beschreiben, konnten von den meisten Jugendlichen offensichtlich nur schwer komplementär verstanden werden.⁵⁹

2.1.2 Item 45 (Gott = Natur)

"Gott ist die Natur, das Leben überhaupt."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p = 0,0116$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2105	23,3 %	44,2 %	32,5 %	100 %
Jungen n = 1652	21,6 %	41,3 %	37,1 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p = 0,0073$):

Gymnasiasten n = 1143	23 %	42,9 %	34,1 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1055	24,5 %	40,5 %	35 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 347	15,8 %	49,4 %	34,8 %	100 %

⁵⁹ Vgl. zur Frage der Integration religiösen und naturwissenschaftlichen Denkens auch Tamminen (1993), S. 135 – 138, der die Frage nach dem Ursprung der Welt u.a. auch bei finnischen Neunklässlern untersucht hat. Er stellte fest, dass in allen Klassenstufen Jungen öfter als Mädchen nicht die religiöse Interpretation der Welt oder eine integrierte Sichtweise, sondern die "rein wissenschaftliche oder neutrale Alternative" wählten (S. 144).

Item 45 in Abh. von relig. Sozialisation

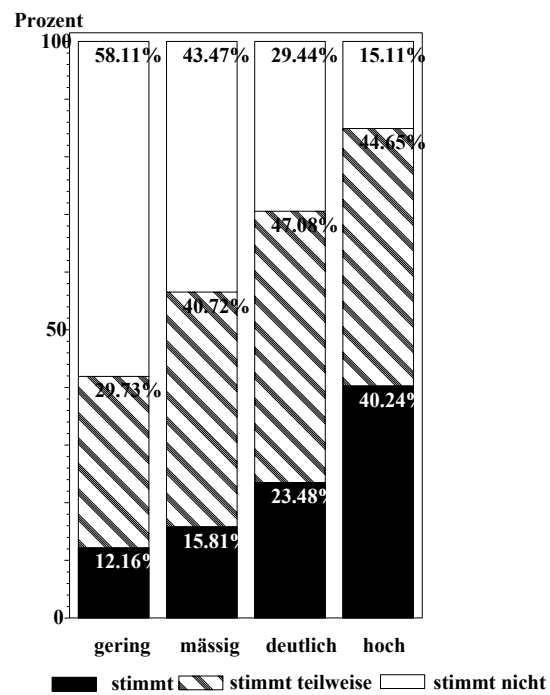


Abb. 22

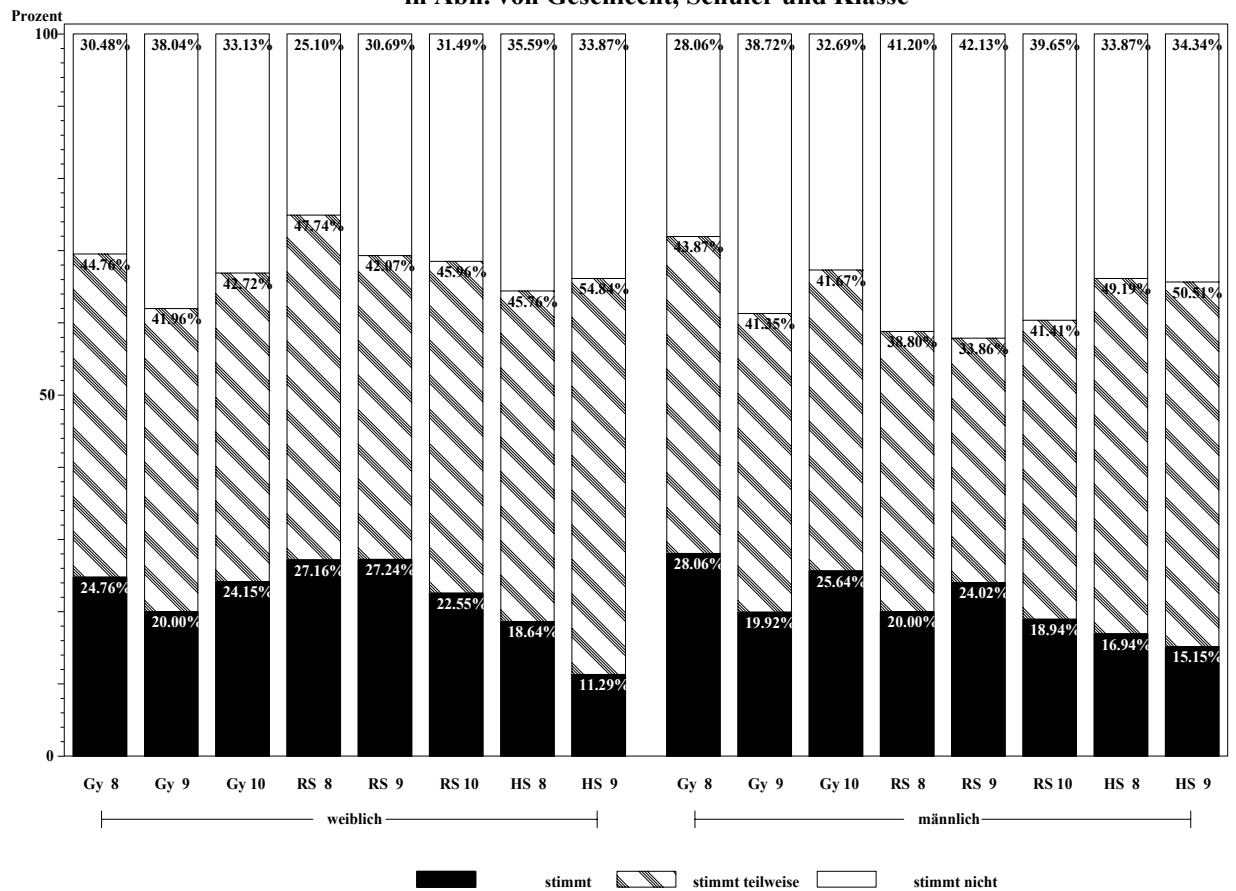
Item 45
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 23

Die durchschnittliche Zustimmung zu dieser inhaltlich nicht eindeutig bewertbaren Aussage war nicht besonders groß (22,6 %). Während die erste Teilaussage der pantheistischen Gottesvorstellung zuzurechnen ist, könnte die Gleichsetzung mit dem Leben möglicherweise als christologische Metapher (Joh 14,7) verstanden werden. Diese inhaltliche Ambivalenz spürten auch die Jugendlichen, denn die mittlere Position des "stimmt teilweise" war bei diesem Item ganz besonders häufig. Mädchen bejahten eher dieses Item. Mit zunehmender Höhe der rel. Sozialisation stieg die Zustimmung, die bis 40 % unter religiös hoch Sozialisierten führte. Bei Realschülern der Klasse 8, 9 und 10 war die Ablehnung des Items am stärksten.

2.1.3 Item 46 (wissenschaftliches Wirklichkeitsverständnis)

"Was man nicht wissenschaftlich beweisen kann, das gibt es nicht."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2145	10,2 %	38,9 %	50,9 %	100 %
Jungen n = 1678	15,4 %	40,4 %	44,2 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1443	8,7 %	39,4 %	51,9 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1055	15,4 %	40,3 %	44,3 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 347	27,1 %	35,7 %	37,2 %	100 %

Item 46 in Abh. von relig. Sozialisation

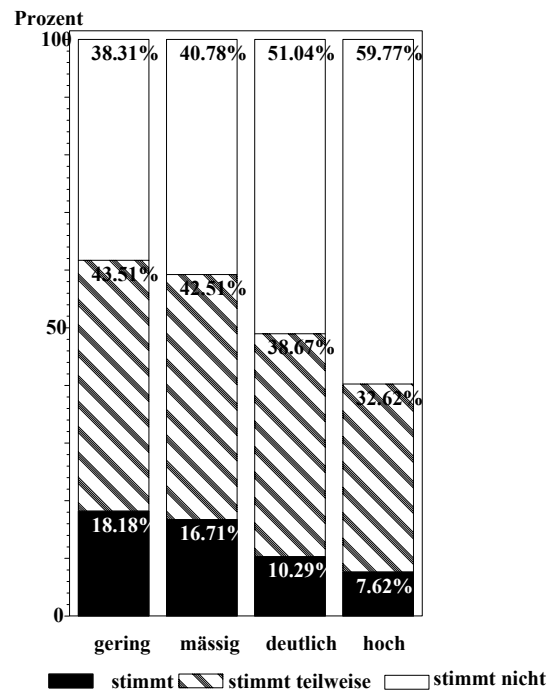


Abb. 24

Item 46 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

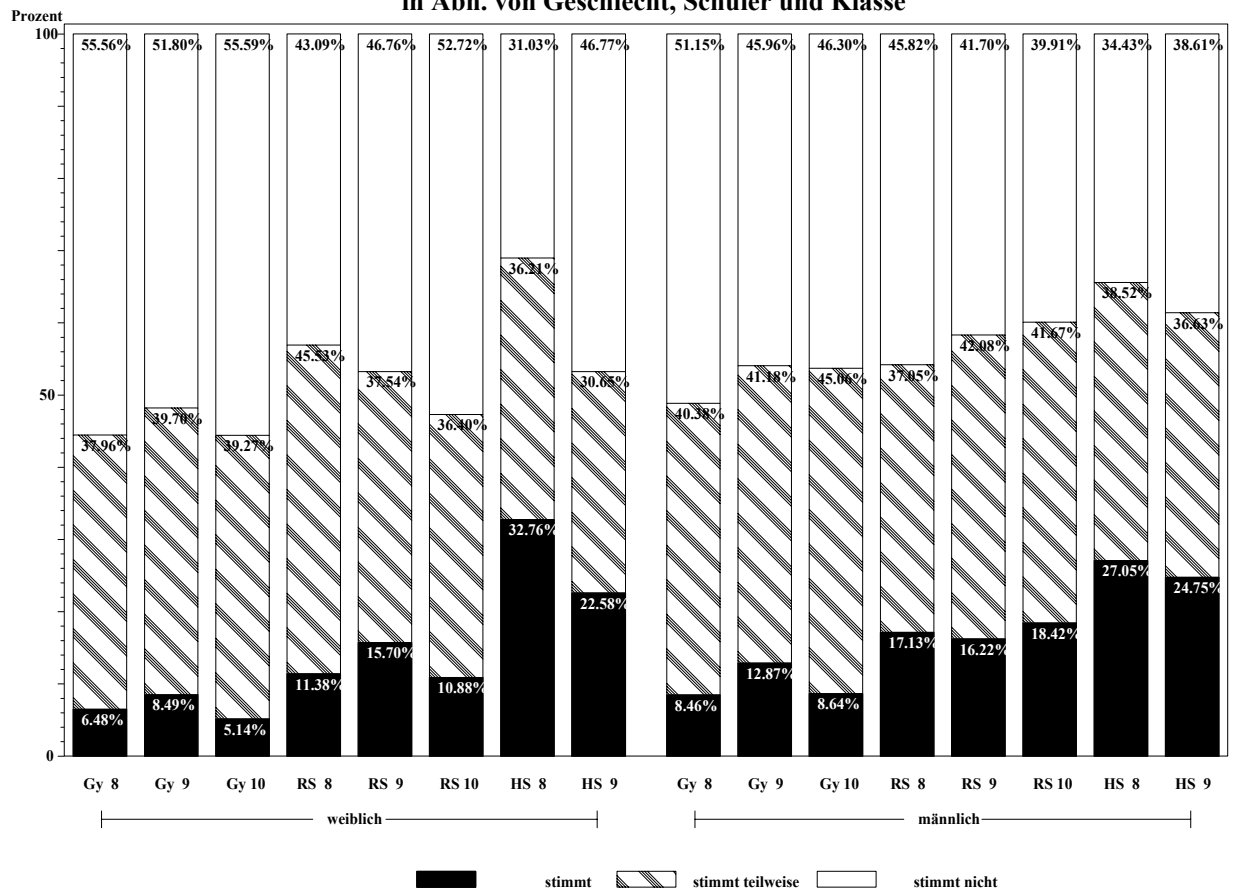


Abb. 25

Ein einseitig wissenschaftlich geprägtes Wirklichkeitsverständnis wurde nur von 12,7 % der Befragten vertreten. Diese Position ist mit der biblisch-christlichen Gottesvorstellung und einer Akzeptanz der religiösen Dimension menschlichen Lebens unvereinbar. Hauptschüler(innen) und Realschüler(innen) neigten wesentlich eher zu dieser Aussage als Schüler(innen) am Gymnasium. Besonders große Zustimmung für das Item kam von Hauptschülerinnen der 8. Klasse. Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium sowie religiös deutlich und hoch sozialisierte Schüler(innen) lehnten mehrheitlich ein derart einseitiges Wirklichkeitsverständnis ab.

2.1.4 Item 47 (Gott als Zuflucht)

"Bei Gott können die Menschen Zuflucht und Geborgenheit finden."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2133	46,9 %	39,4 %	13,7 %	100 %
Jungen n = 1668	47,2 %	34,3 %	18,5 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1434	50,6 %	38,5 %	10,9 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1047	42,8 %	36,9 %	20,3 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 346	33,5 %	33,5 %	33 %	100 %

Item 47 in Abh. von relig. Sozialisation

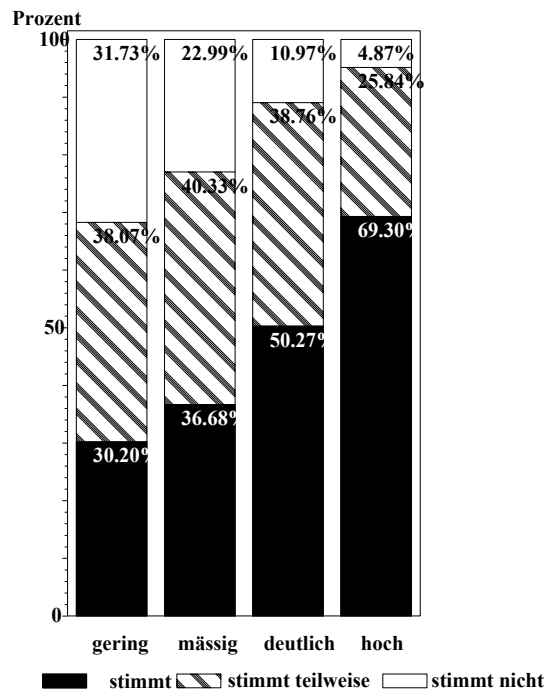


Abb. 26

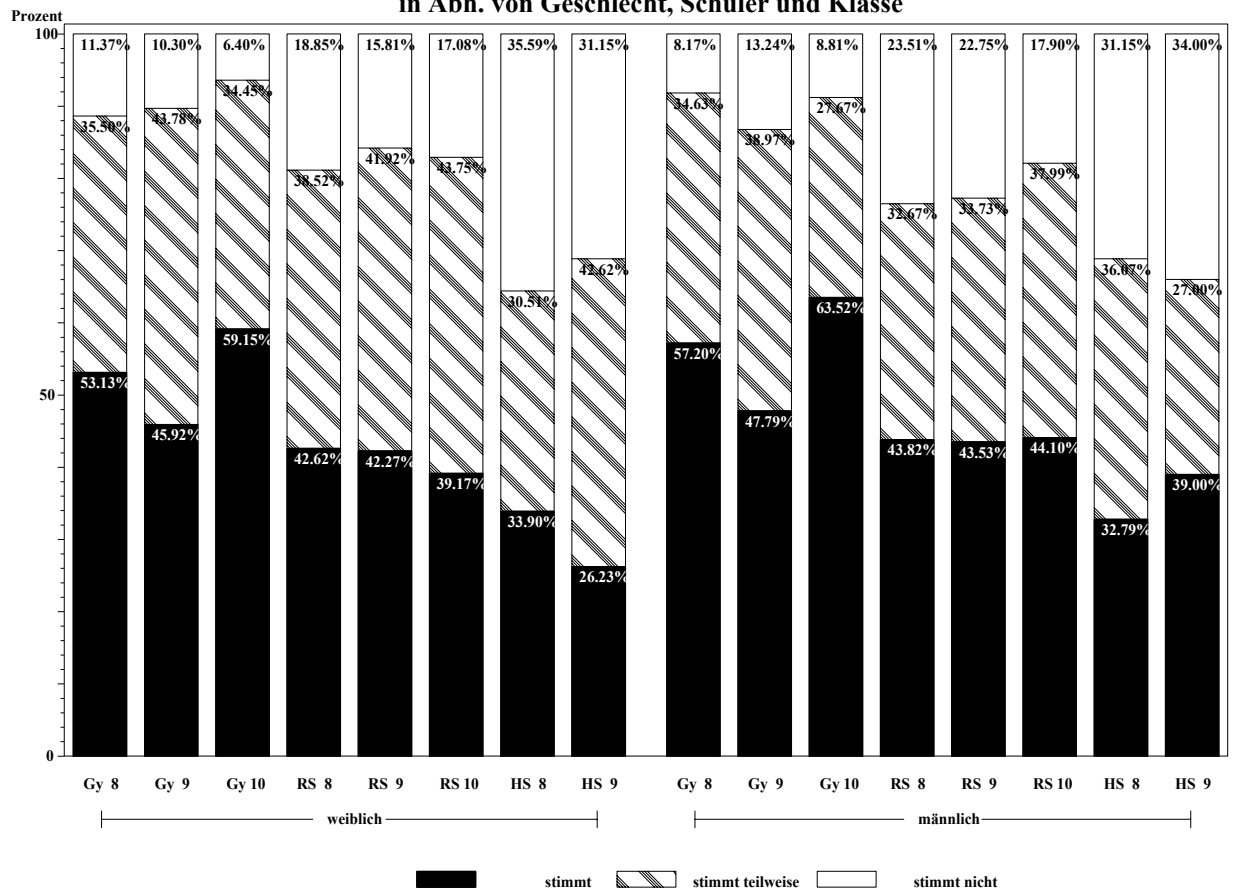
Item 47
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 27

Diese Aussage stand in der Zustimmung an zweiter Stelle von allen Items (\bar{x} 46,9 %). Wer es bejahte, musste sich nicht unbedingt persönlich dazu bekennen bzw. die Aussage mit eigener Glaubenserfahrung abdecken können. Mit der Zustimmung drückten diese Schüler(innen) aber mindestens eine tolerante und akzeptierende Haltung gegenüber gläubigen Menschen aus. Schüler(innen) am Gymnasium konnten dem Item am meisten zustimmen. Besonders Jungen am Gymnasium in Klasse 10 bejahten diese Aussage. Ein Drittel der Hauptschüler(innen) lehnte diese Aussage ab. Möglicherweise stehen hinter ihrem Votum auch persönliche Erfahrungen mangelnder Geborgenheit und Akzeptanz, die grade Hauptschüler(innen) im Leben und insbesondere im leistungsorientierten Schulsystem immer wieder machen müssen. Die Zustimmung zu dieser positiven Wertung einer Gottesvorstellung erhöhte sich sprunghaft mit zunehmender rel. Sozialisation. Bereits bei den mäßig religiös Sozialisierten wurde die Aussage nur noch von 23 % dieser Schülergruppe abgelehnt.

2.1.5 Item 48 (Glauben an das Sichtbare)

"Ich glaube nur an das, was man sehen kann."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2146	14,5 %	38 %	47,5 %	100 %
Jungen n = 1687	21,8 %	40,7 %	37,5 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1445	9,9 %	40,3 %	49,8 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1055	21,8 %	41,5 %	36,7 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 351	47 %	31,9 %	21,1 %	100 %

Item 48 in Abh. von relig. Sozialisation

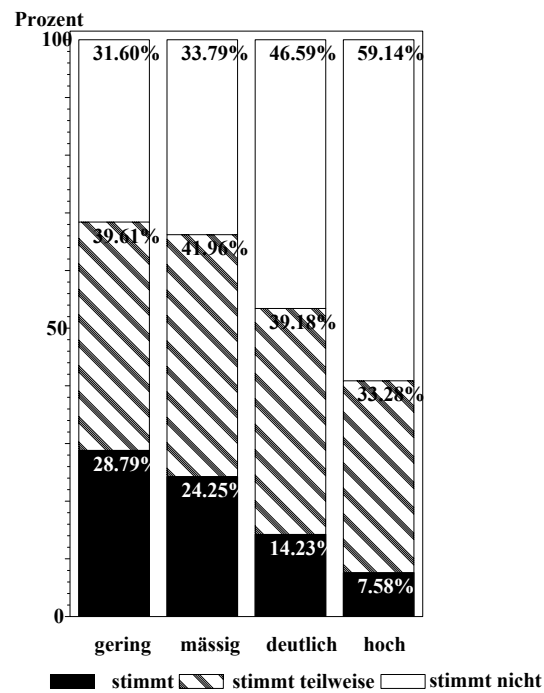


Abb. 28

Item 48 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

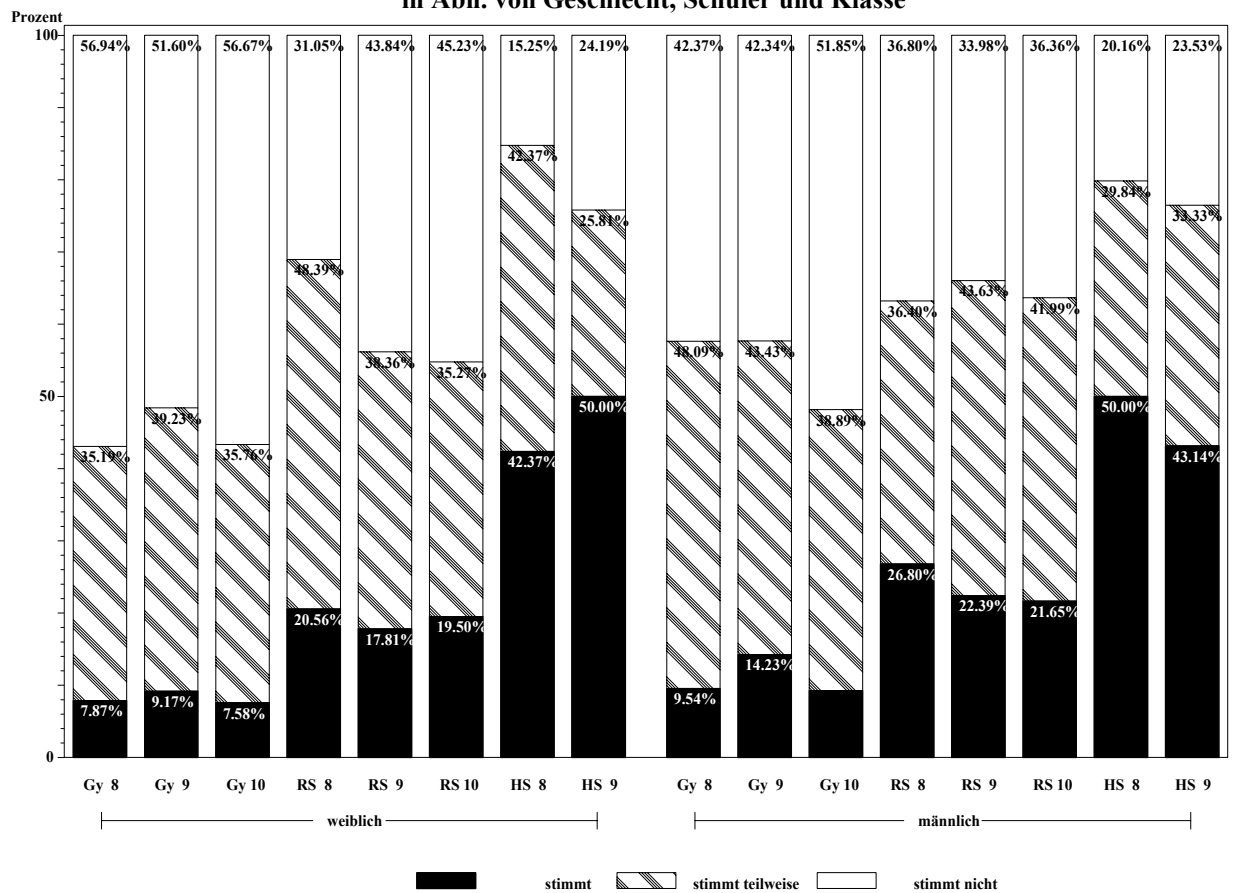


Abb. 29

Eine weitere Aussage erfragte die eigene Position zu einem eingeeengten Wirklichkeitsverständnis, das nur das äußerlich Sichtbare als Realität gelten lässt. Die biblisch-christliche Gottesvorstellung kann mit dieser Position schwerlich in Einklang gebracht werden. Bei 17,8 % Zustimmung unter allen Befragten fallen stärker Jungen und vor allem Hauptschüler(innen) mit dieser Position auf. Mit höherer religiöser Sozialisation nahm die Ablehnung eines derart eingeeengten Wirklichkeitsverständnisses zu, erlangte aber erst bei den religiös hoch Sozialisierten das Übergewicht. Die Hälfte aller Hauptschüler in Klasse 8 bzw. der Hauptschülerinnen in Klasse 9 bejahten diese Aussage. Hieran wird die vorherrschend konkret-operationale Form des Denkens (J. Piaget) von Hauptschüler(innen) sichtbar.⁶⁰ Sie benötigen zum Verstehen das konkret Fassbare bzw. Sichtbare und können weitaus weniger als die anderen beiden Schülertypen abstrahieren.

2.1.6 Item 49 (Gottes Unsichtbarkeit und Gegenwart)

"Gott ist unsichtbar, aber doch bei uns. "

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2131	52,7 %	31,9 %	15,4 %	100 %
Jungen n = 1667	46,1 %	28,8 %	25,1 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1435	51,7 %	30,9 %	17,4 %	100 %
Realschüler(innen) n 1050=	49,8 %	29,5 %	20,7 %	100 %
Hauptschüler(innen) n =347	35,5 %	30,5 %	34 %	100 %

⁶⁰ Vgl. zum konkret-operationalen Denken in Schweitzer (1991), S. 110.

Item 49 in Abh. von relig. Sozialisation

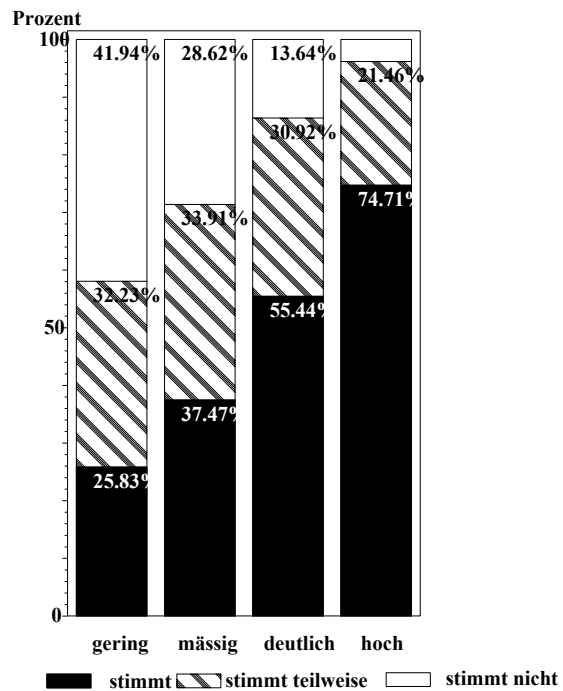


Abb. 30

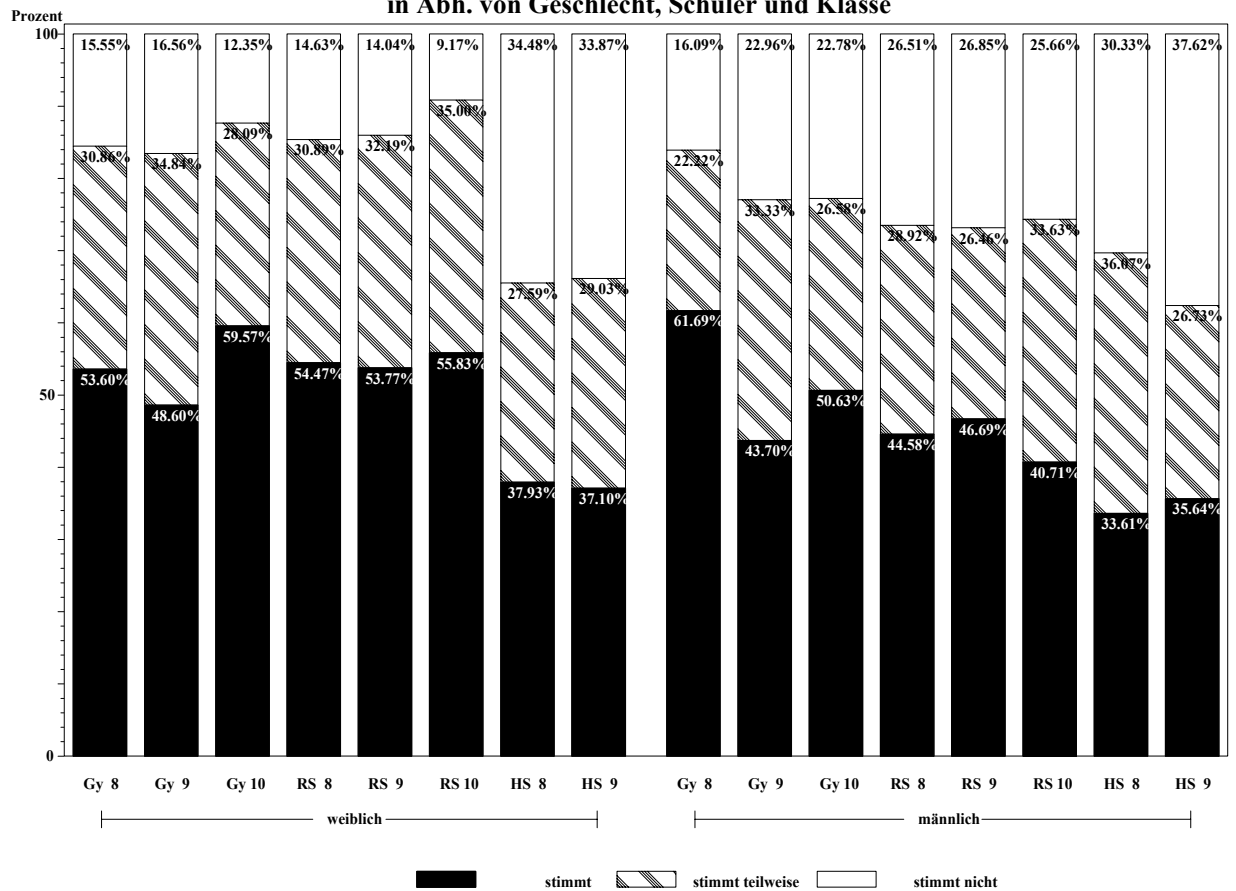
Item 49
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 31

Die Zustimmung zum Item bedeutete ein Bekenntnis zur Unsichtbarkeit Gottes und seinem 'bei-uns-Sein' (ähnlich einer möglichen Bedeutung des Gottesnamens יהוה). Diese Aussage erhielt die meiste Zustimmung unter allen Items (49,8 %). Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium und Realschüler(innen) konnten diesem Grunddatum jüdisch-christlicher Gottesvorstellung häufiger zustimmen. Hauptschüler(innen) lehnten dieses Bekenntnis zu Gottes Unsichtbarkeit und Gegenwart am stärksten ab. Mit steigender Höhe rel. Sozialisation nahm die Zustimmung zum Item erheblich zu, die unter deutlich und hoch religiös sozialisierten Jugendlichen klar überwog. Auffallend oft stimmten dem Item Jungen der 8. Klasse und Mädchen der 10. Klasse am Gymnasium zu.

2.1.7 Item 50 (der erfundene Gott)

"Gott ist ein Wesen, das die Menschen erfunden haben."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2104	18,2 %	35,4 %	46,4 %	100 %
Jungen n = 11661	25,5 %	35 %	39,5 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p = 0,0082$):

Gymnasiasten n = 1417	19,3 %	37,3 %	43,4 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1045	22,5 %	34,8 %	42,7 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 345	27,2 %	29,6 %	43,2 %	100 %

Item 50 in Abh. von relig. Sozialisation

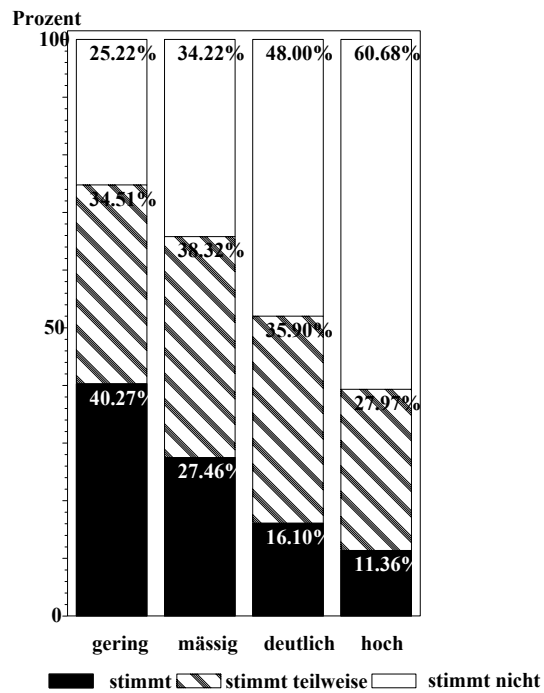


Abb. 32

Item 50

in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

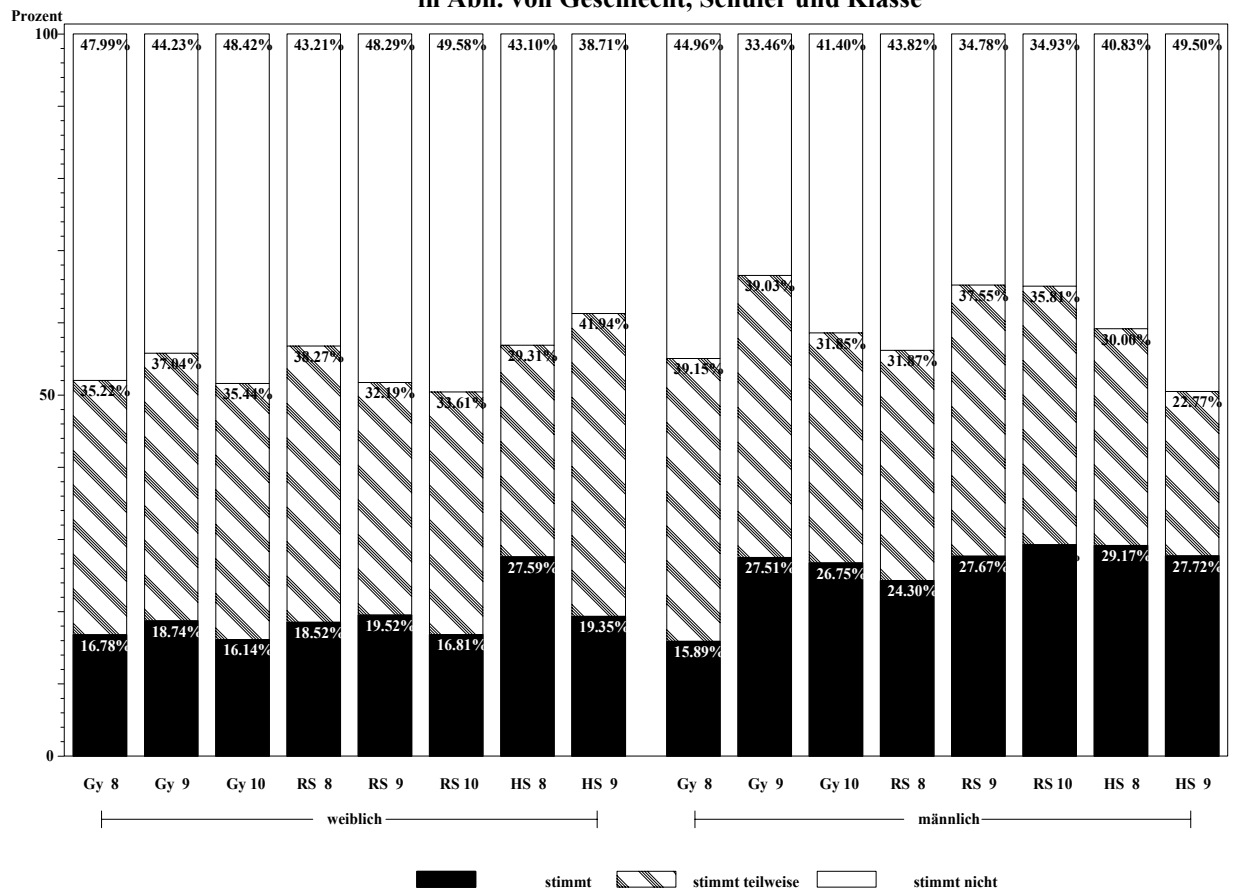


Abb. 33

Diese Aussage, die Gottes Gottsein fundamental in Frage stellt und IHN als Produkt der Menschen versteht, ist gut auf dem Hintergrund der Feuerbachschen 'Projektionstheorie' bzw. die marxistische 'Opiumstheorie' plausibel, mit der die Eltern- und Lehrer(innen)-Generation dieser Jugendlichen häufig in Berührung gekommen war⁶¹. Dieses Item stieß wesentlich häufiger beim männlichen Geschlecht und unter Hauptschüler(innen) auf Zustimmung. Mit steigender Höhe der rel. Sozialisation nahm die Bejahung dieser atheistischen Vorstellung klar ab. Dennoch blieb die Aussage für eine Minderheit der deutlich und hoch religiös Sozialisierten aktuell bzw. bekam von etwa einem Drittel dieser Jugendlichen teilweise Zustimmung. Das Item wurde besonders häufig von Realschülerinnen der 10. Klasse und Hauptschülern der 9. Klasse abgelehnt.

2.1.8 Item 51 (Gottesfrage)

"Ich finde es gut, nach Gott zu fragen und über Gott nachzudenken."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2129	41,9 %	38,7 %	19,4 %	100 %
Jungen n = 1677	35,7 %	40,3 %	24 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1437	41,7 %	40,1 %	18,2 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1047	36,1 %	40,6 %	23,3 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 346	25,1 %	38,5 %	36,4 %	100 %

⁶¹ Sie gehörten zum Inhalt des Unterrichts in Staatsbürgerkunde, Geschichte und Marxismus-Leninismus an sämtlichen Schulen, Fachschulen, Hochschulen und Universitäten der DDR.

Item 51 in Abh. von relig. Sozialisation

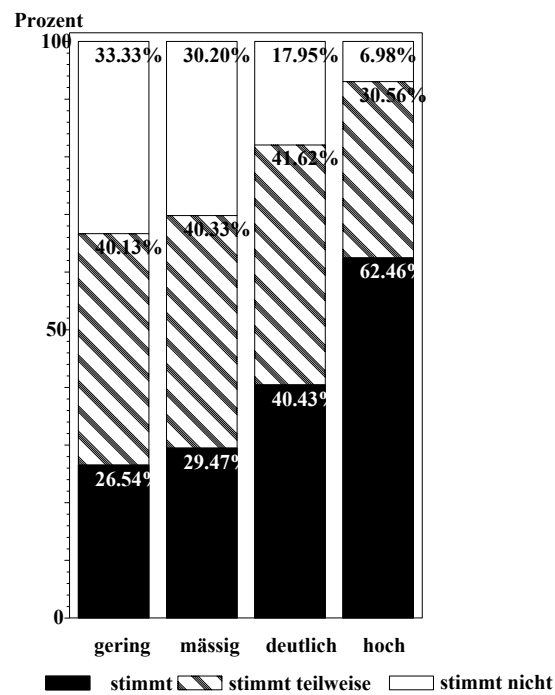
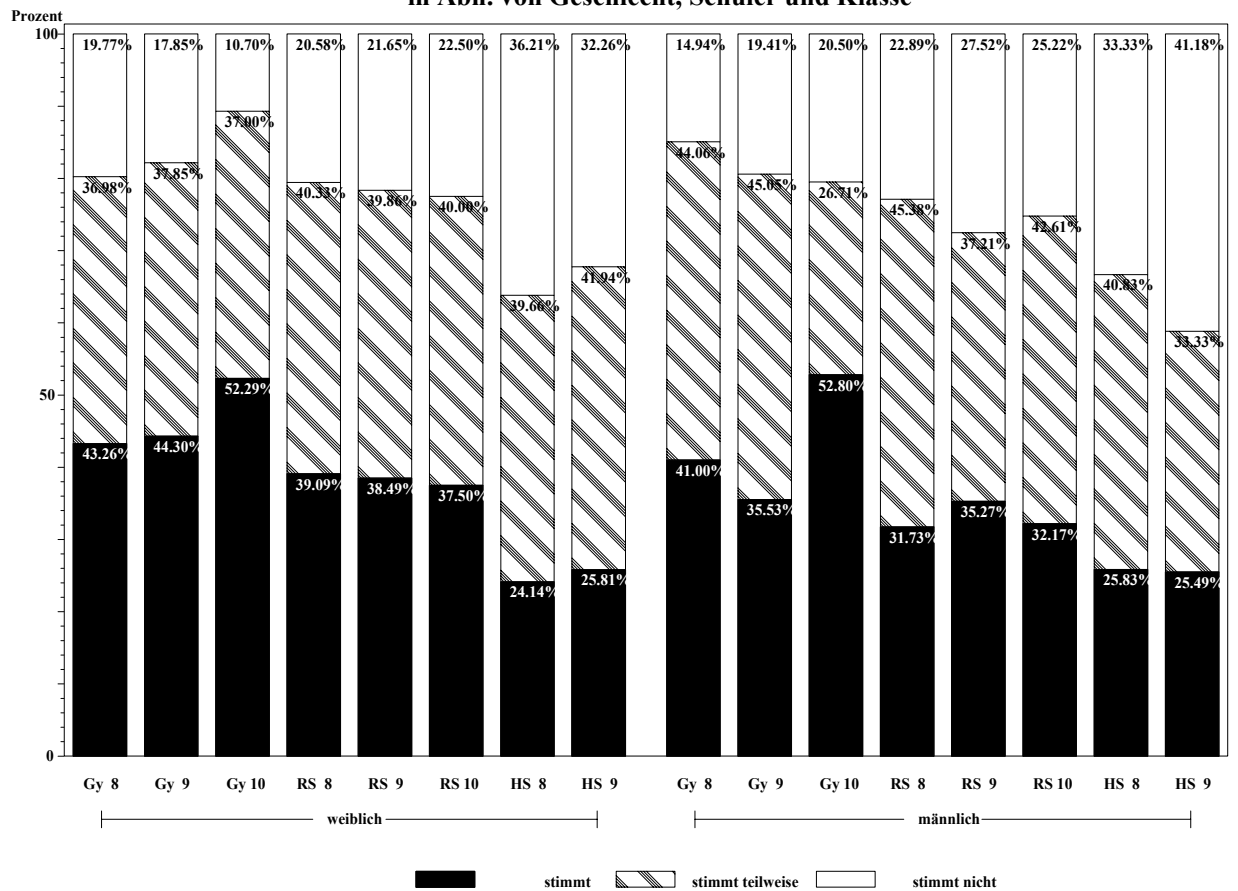


Abb. 34

Item 51
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Ab.: 35

Dieses Item thematisierte das offene Interesse der Schüler(innen) an der Gottesfrage, ohne dass es mit einem eigenen Bekenntnis verknüpft war. In signifikanter Weise stimmten Mädchen und Schüler(innen) am Gymnasium häufiger dieser Aussage zu. Mädchen und Jungen am Gymnasium der 10. Klasse votierten sogar mehrheitlich für die Beschäftigung mit der Gottesfrage. Die Ablehnung des Items war bei Hauptschüler(innen) doppelt so groß wie bei Gymnasiasten. Das Interesse an der Gottesfrage erhöhte sich sichtlich mit zunehmender rel. Sozialisation. Auch bei den gering und mäßig religiös Sozialisierten war durch die dominierende Position des 'teilweisen Interesses' zumindest eine Aufgeschlossenheit für das Gottesthema vorhanden. Die Ergebnisse zu diesem Item besitzen grundlegende didaktische Relevanz für die Behandlung des Gottesthemas im Unterricht.

2.1.9 Item 52 (Gott als wachendes, höheres Wesen)

"Gott ist ein höheres Wesen, das über die Erde wacht."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2115	29,4 %	42,6 %	28 %	100 %
Jungen n = 1666	25,8 %	36,3 %	37,9 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p = 0,0004$):

Gymnasiasten n = 1428	27,2 %	41,9 %	30,9 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1046	29,2 %	38 %	32,8 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 343	27,1 %	30,9 %	42 %	100 %

Item 52 in Abh. von relig. Sozialisation

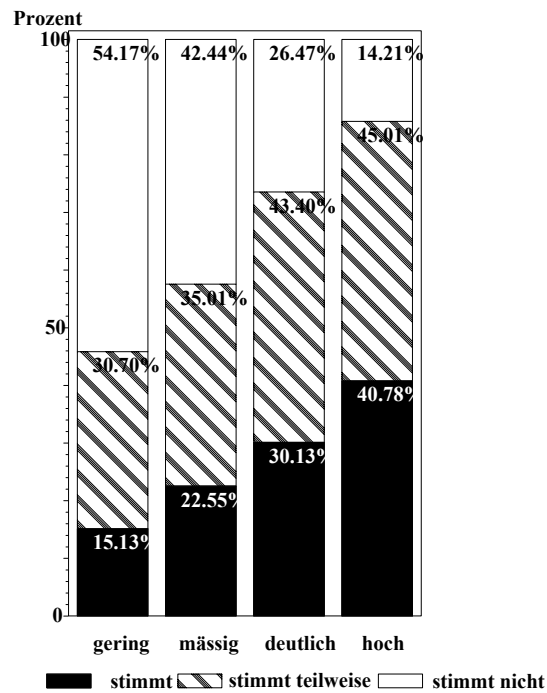


Abb.: 36

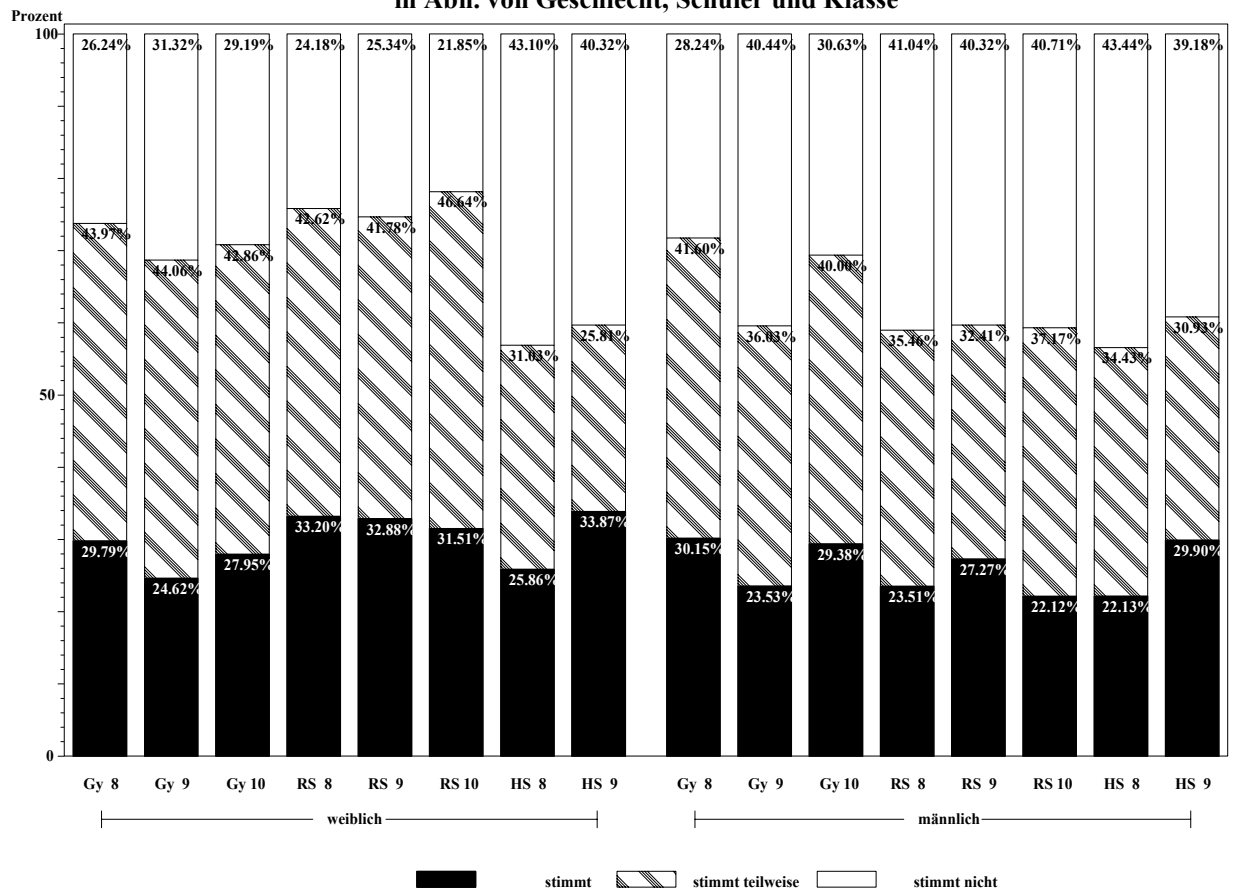
Item 52
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb.: 37

Das Item basiert auf einer anthropomorphen Vorstellung, die Gott mit unzureichenden Kategorien beschreibt (Wesen). Damit ist eine Eigenschaft Gottes verbunden (Gottes Wachen), die biblisch bezeugt wird (Jer 31,28 u. 44,27; Hiob 24,23), die aber in dieser Verbindung naiv-anthropomorphe Bedeutung erhält.⁶² Mädchen konnten diese Aussage eher als Jungen bejahen. Besonders groß war die Zustimmung unter Realschülerinnen der Klassen 8 bis 10 sowie bei Hauptschülerinnen der 9. Klasse. Die Zustimmung zum Item erhöhte sich mit steigender rel. Sozialisation und wurde auch von einem zunehmenden Anteil der Position "stimmt teilweise" begleitet. Gerade deutlich und hoch religiös sozialisierte Jugendliche erkannten offenbar die Ambivalenz der Aussage, denn unter ihnen war das mittlere Votum die am stärksten ausgeprägte Position.

2.1.10 Item 53 (Gott als Verbündeter)

"Gott ist für mich wie ein Verbündeter, der mir hilft."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2131	25,9 %	43,1 %	31 %	100 %
Jungen n = 1673	24,2 %	37,1 %	38,7 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1435	26,2 %	42,2 %	31,6 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1049	24,6 %	39,1 %	36,3 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 348	17,5 %	34,2 %	48,3 %	100 %

⁶² Aufgrund dieser Ambivalenz konnte das Item in der Skala rel. Kritik nicht bewertet werden (vgl. dazu unter 3.1).

Item 53 in Abh. von relig. Sozialisation

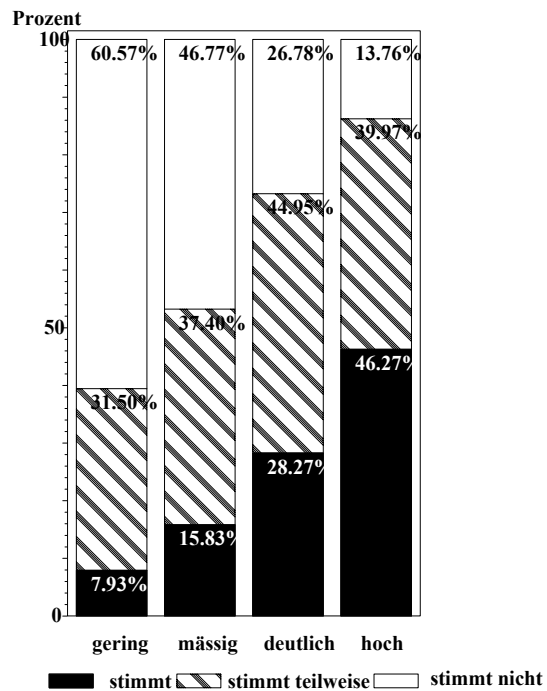


Abb. 38

Item 53 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

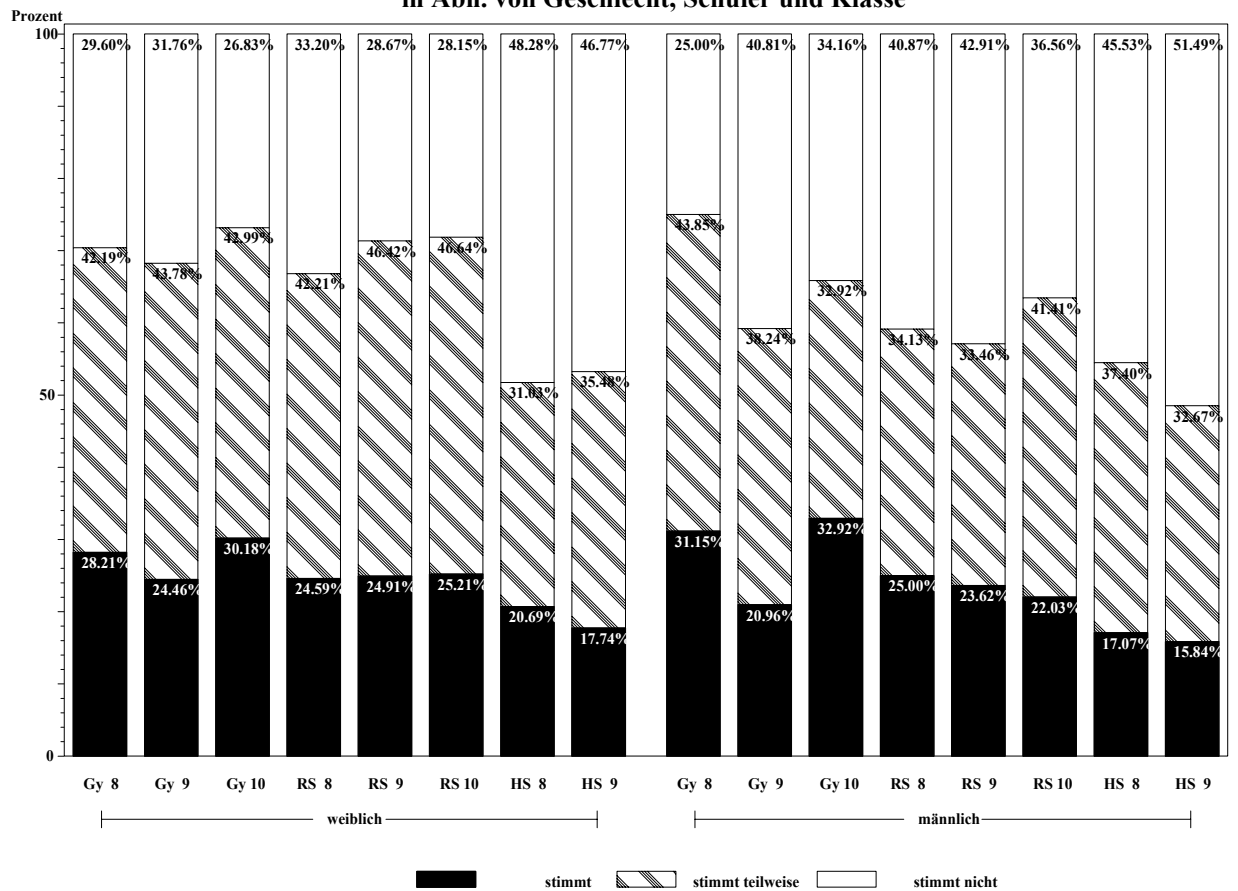


Abb. 39

Die Bejahung dieses Items erforderte ein persönliches Bekenntnis zu Gott bzw. eigene Glaubenserfahrung der Jugendlichen. Mädchen zeigten sich hier *religiöser* als Jungen, was vor allem an der mittleren Position und der geringeren Ablehnung des Items sichtbar wurde. Auch zwischen den drei Schülertypen zeigten sich erhebliche Unterschiede. So lehnten beinahe die Hälfte aller Hauptschüler(innen) diese Aussage ab. Offenbar erlebten sie sich in ihrer Schul- und Lebenssituation als 'gottverlassen'. Die Zustimmung zum Item wuchs mit steigender rel. Sozialisation, erreichte aber bei den deutlich rel. Sozialisierten noch nicht einmal ein Drittel dieser zahlenmäßig größten Gruppe. Die im Item angesprochene Gotteserfahrung wurde besonders von Jungen am Gymnasium der Klassen 10 und 8 geteilt.

2.1.11 Item 54 (Gott als Herrscher)

"Gott ist der Herrscher über die ganze Welt."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2110	18,4 %	35,8 %	45,8 %	100 %
Jungen n = 1670	16,1 %	29,5 %	54,4 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p = 0,0020$):

Gymnasiasten n = 1428	16,1 %	35,6 %	48,3 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1045	21 %	31,7 %	47,4 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 348	18,7 %	27,6 %	53,7 %	100 %

Item 54 in Abh. von relig. Sozialisation

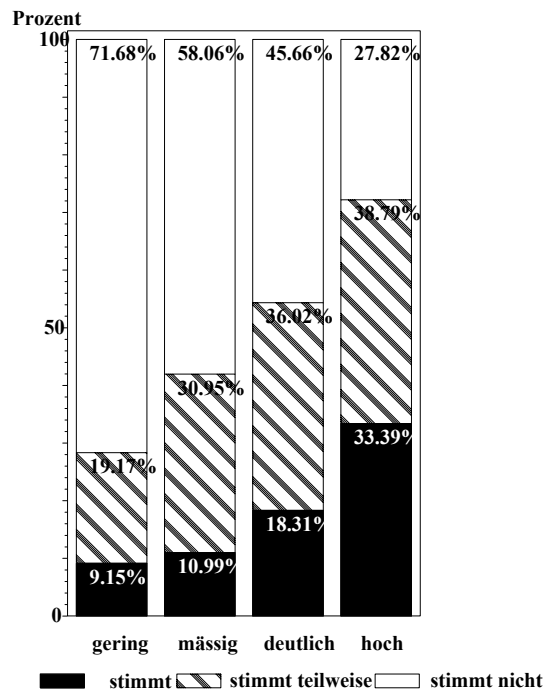


Abb. 40

Item 54 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

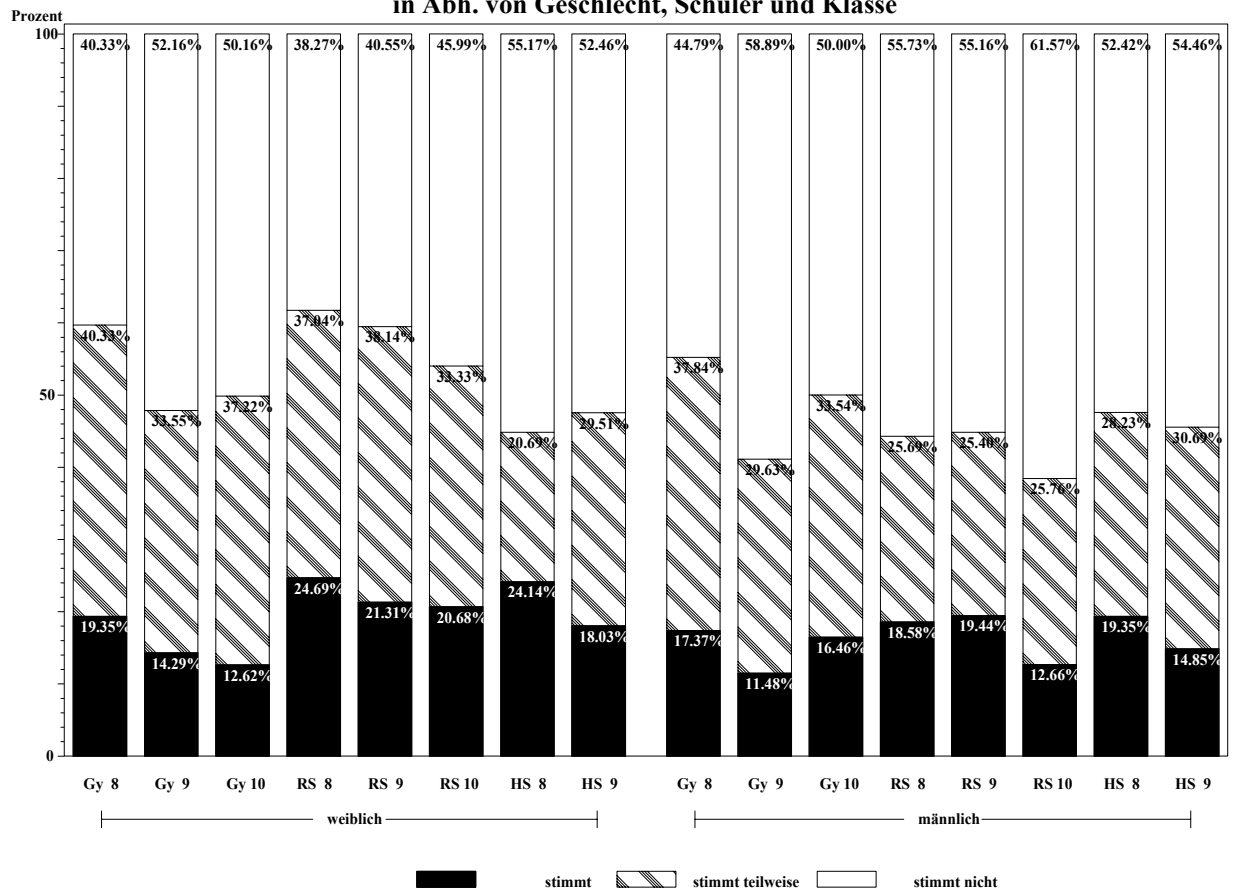


Abb. 41

Das Item gibt eine Gottesvorstellung wieder, die in der biblischen Rede von Gott wurzelt (vgl. Ps, 8,2 u. 97,5; Mi 4,13). Unter den Jugendlichen bekam dieses Gottesbild die geringste Zustimmung von allen als religiöse Aussagen bewerteten Items (\bar{x} 17,5 %).⁶³ Mädchen konnten diesem Gottesbild eher zustimmen, wobei insbesondere die größere Bejahung unter Haupt- und Realschülerinnen in Klasse 8 auffiel. Mit zunehmender rel. Sozialisation erhöhte sich die Zustimmung langsam und erreichte auch bei den hoch religiös Sozialisierten nur ein Drittel dieser Gruppe. Das Votum für die mittlere Position erhöhte sich mit steigender rel. Sozialisation. Unter religiös deutlich Sozialisierten war die Ablehnung der Aussage noch stark ausgeprägt. Offenbar stimmten die Wahrnehmung bzw. Erfahrung Jugendlicher von Leben und Welt nur schwerlich mit diesem biblischen Bekenntnis überein.

2.1.12 Item 55 (Existenz Gottes)

"Gott gibt es nicht."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2099	13,5 %	26,9 %	59,6 %	100 %
Jungen n = 1667	22,1 %	27,2 %	50,7 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1423	14,1 %	25,5 %	60,4 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1042	17,5 %	30,6 %	51,9 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 349	32,4 %	29,5 %	38,1 %	100 %

⁶³ Vgl. zur Bewertung der Items bei 3.1 die Bildung der Skala rel. Kritik, dazu besonders Anmerkung 71.

Item 55 in Abh. von relig. Sozialisation

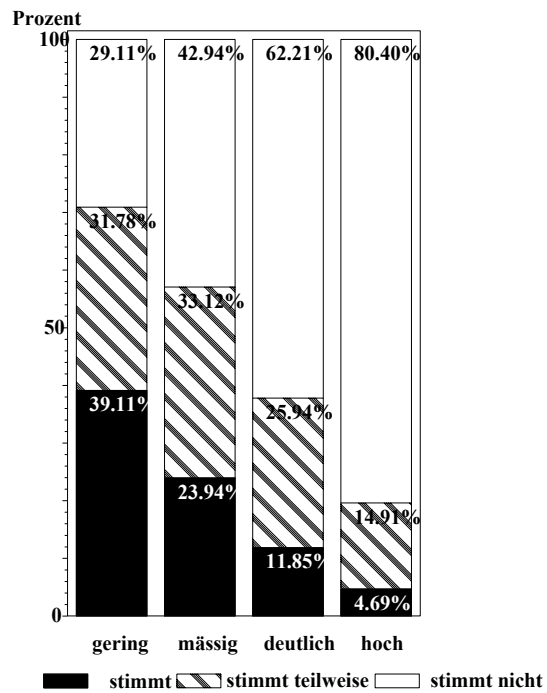


Abb. 42

Item 55 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

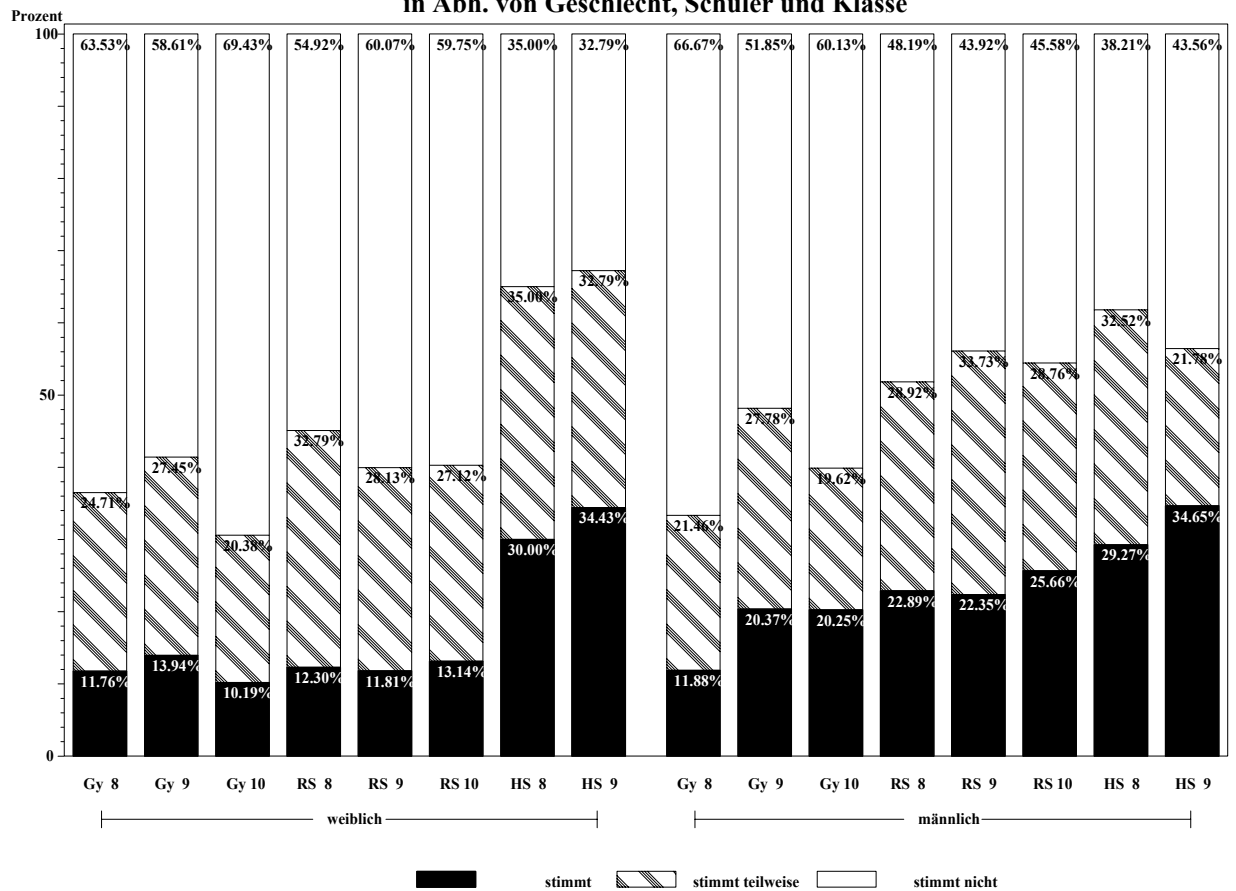


Abb. 43

Die Existenz Gottes wurde wesentlich stärker von Jungen als von Mädchen abgelehnt. Schüler(innen) am Gymnasium und Realschüler(innen) stimmten dem Item viel seltener als Hauptschüler(innen) zu. Das Dasein Gottes bestritten besonders häufig Hauptschüler(innen) in Klasse 9. Die Zustimmung zum Item ging mit steigender rel. Sozialisation stark zurück. Dennoch gab es auch unter den religiös hoch Sozialisierten noch einen fast 20 % umfassenden Anteil Jugendlicher, die der Aussage teilweise bzw. ganz zustimmen konnten.

2.1.13 Item 56 (Gebetserfahrung)

"Wenn es einem schlecht geht, hilft es nicht, zu Gott zu beten."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2135	16,4 %	39,1 %	44,5 %	100 %
Jungen n = 1686	21,9 %	36,1 %	42 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1443	16 %	37,4 %	46,6 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1083	20,5 %	39,2 %	40,3 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 348	29 %	37,4 %	33,6 %	100 %

Item 56 in Abh. von relig. Sozialisation

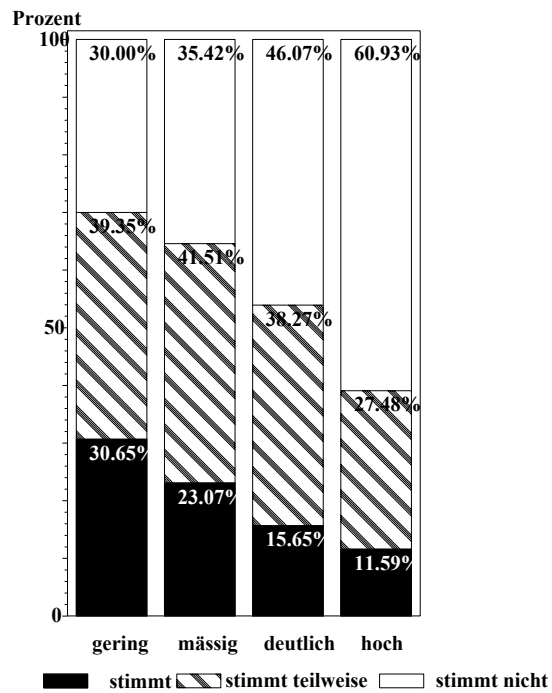


Abb. 44

Item 56 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

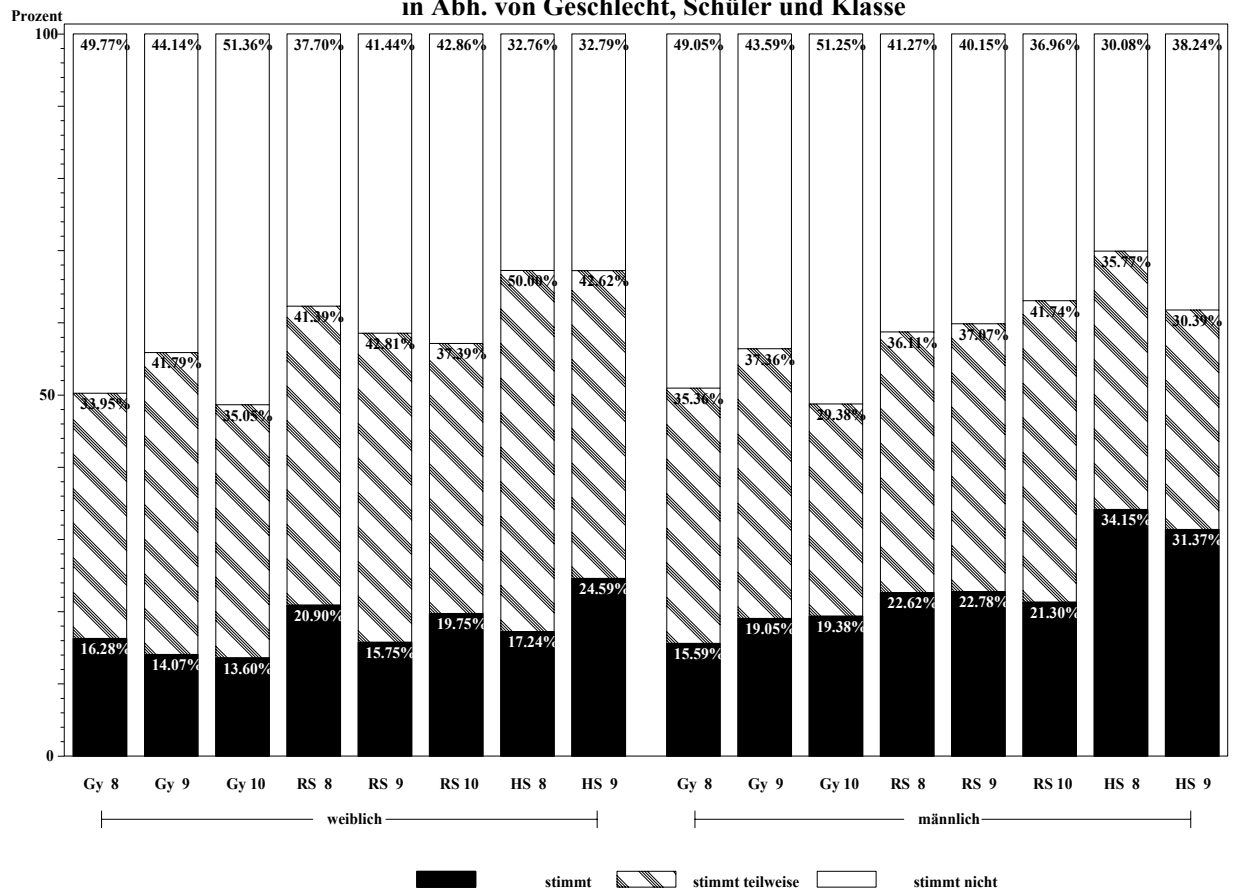


Abb. 45

Dieses Item sollte die Wertung von Gebetspraxis durch die Jugendlichen erfragen. Dabei interessierte die Meinung der Jugendlichen zur Wirkung bzw. Hilfe von Gebeten, weil nicht bei allen Befragten von eigenen Gebetserfahrungen ausgegangen werden konnte. Die Ergebnisse zeigen, dass offenbar Mädchen⁶⁴ und Gymnasiasten eher an die Hilfe von Gebeten in schwierigen Situationen glauben. Jungen und Hauptschüler(innen) vertraten sichtlich stärker eine nichtreligiöse Position zur Gebetspraxis durch ihre größere Zustimmung zum Item.⁶⁵ Insbesondere männliche Hauptschüler der Klassen 8 und 9 konnten der Position des Items zustimmen. Jungen und Mädchen der Klassen 8 und 10 am Gymnasium lehnten diese Aussage besonders stark ab. Mit zunehmender rel. Sozialisation sank die Bejahung des Items. Allerdings drückten auch deutlich religiös Sozialisierte zu einem erheblichen Anteil durch 'stimmt teilweise' ihre ambivalente Position zum Beten aus.

2.1.14 Item 57 (Gottes Güte und Gerechtigkeit)

"Gott ist gütig und gerecht."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2100	35,7 %	44,1 %	20,1 %	100 %
Jungen n = 1639	37,2 %	37,8 %	25 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1413	39,3 %	42,6 %	18,1 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1039	33,8 %	42,8 %	23,4 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 345	28,1 %	36,2 %	35,7 %	100 %

⁶⁴ Tamminen (1993) der ebenfalls unter Mädchen einen stärkeren Glauben an die Wirksamkeit von Gebeten beobachtete.

⁶⁵ Vgl. dazu ähnliche Ergebnisse in der Shellstudie Jugend 2000 (S. 164), die sich allerdings auf den gesamten Altersbereich von 15-24-Jährigen in Deutschland beziehen.

Item 57 in Abh. von relig. Sozialisation

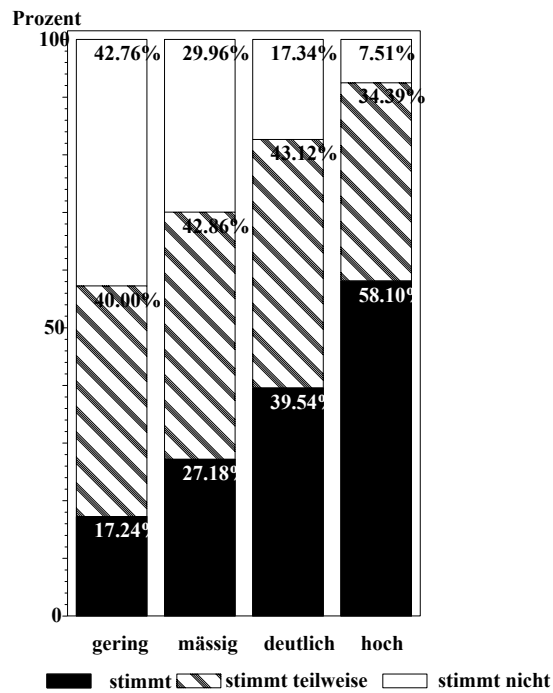


Abb. 46

Item 57 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

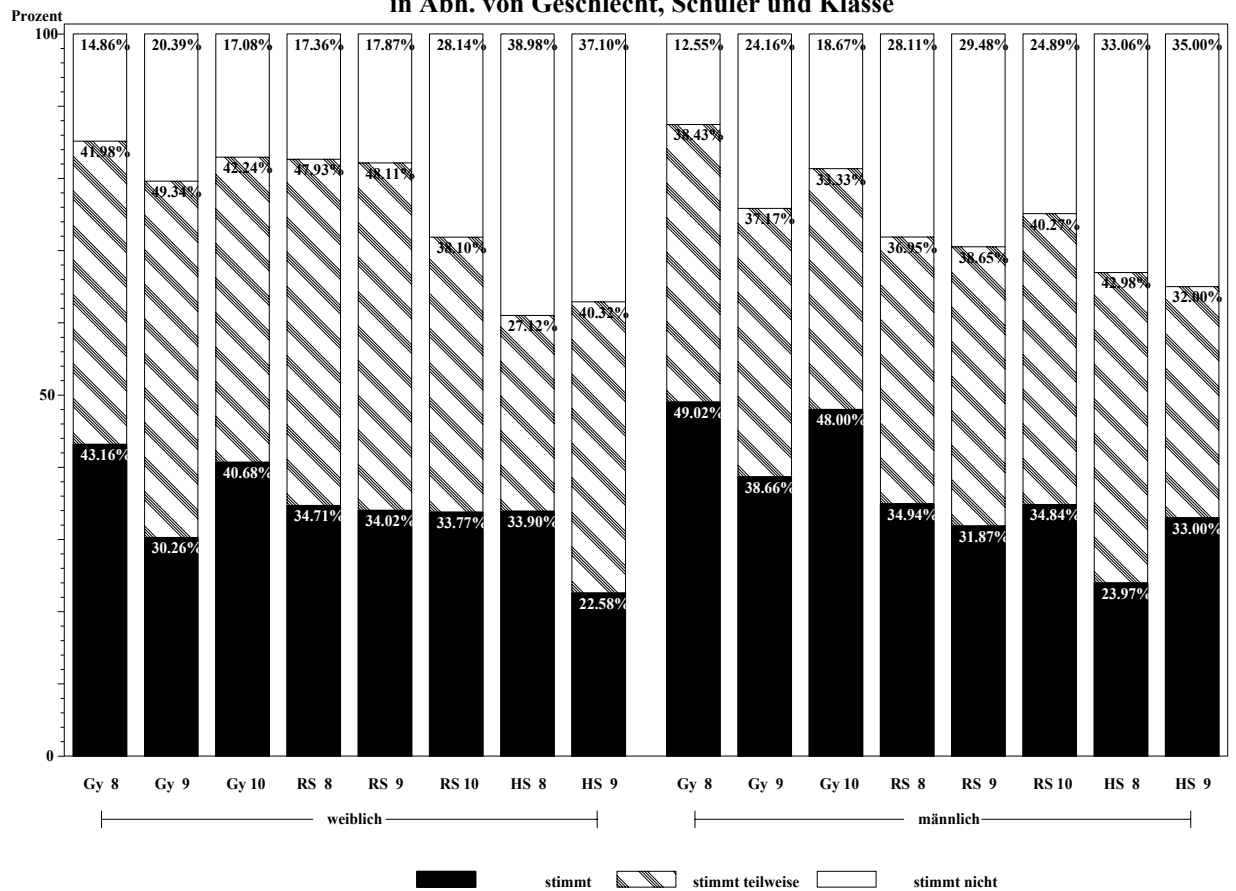


Abb. 47

Die Rede bzw. das Bekenntnis von Gottes Güte und Gerechtigkeit ist eine fundamentale biblische Wahrheit. Sie wurde von 36,4 % der Befragten geteilt, wobei insbesondere der große Anteil der mittleren Position 'stimmt teilweise' auffiel. Zu dieser ambivalenten Position tendierten Mädchen viel eher. Jungen entschieden sich einerseits etwas stärker für die Bejahung des Items. Andererseits lehnten sie häufiger die Aussage ab. Schüler(innen) am Gymnasium bekannten sich häufiger als die anderen beiden Schülertypen zu dieser zentralen biblisch bezeugten Eigenschaft Gottes. Insbesondere vertraten Jungen am Gymnasium der Klassen 8 und 10 diese Position. Hauptschülerinnen verneinten am stärksten Gottes Güte und Gerechtigkeit. Diese Ablehnung des Items ging deutlich mit zunehmender rel. Sozialisation zurück.

2.1.15 Item 58 (der bedeutungslose Gott)

"Es gibt Gott, aber er spielt für mich keine Rolle."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0078$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2122	11,7 %	33,7 %	54,6 %	100 %
Jungen n = 1657	15,2 %	33,1 %	51,7 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1428	10,9 %	32,9 %	56,2 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1039	13,8 %	35 %	51,2 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 345	30,4 %	30,4 %	39,1 %	100 %

Item 58 in Abh. von relig. Sozialisation

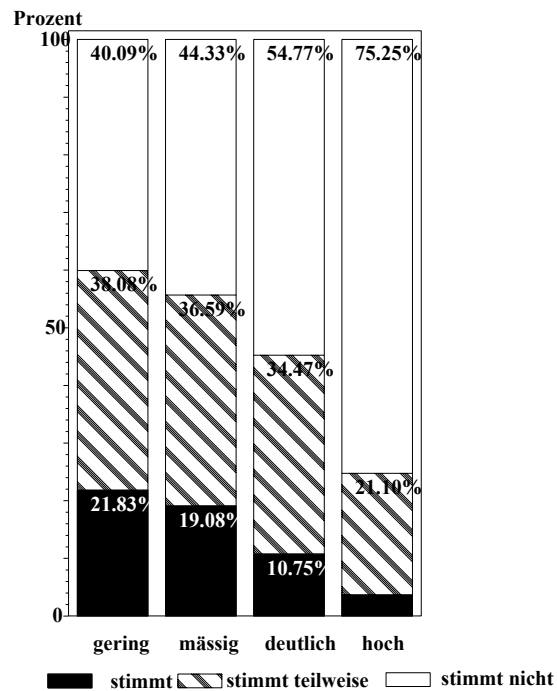


Abb. 48

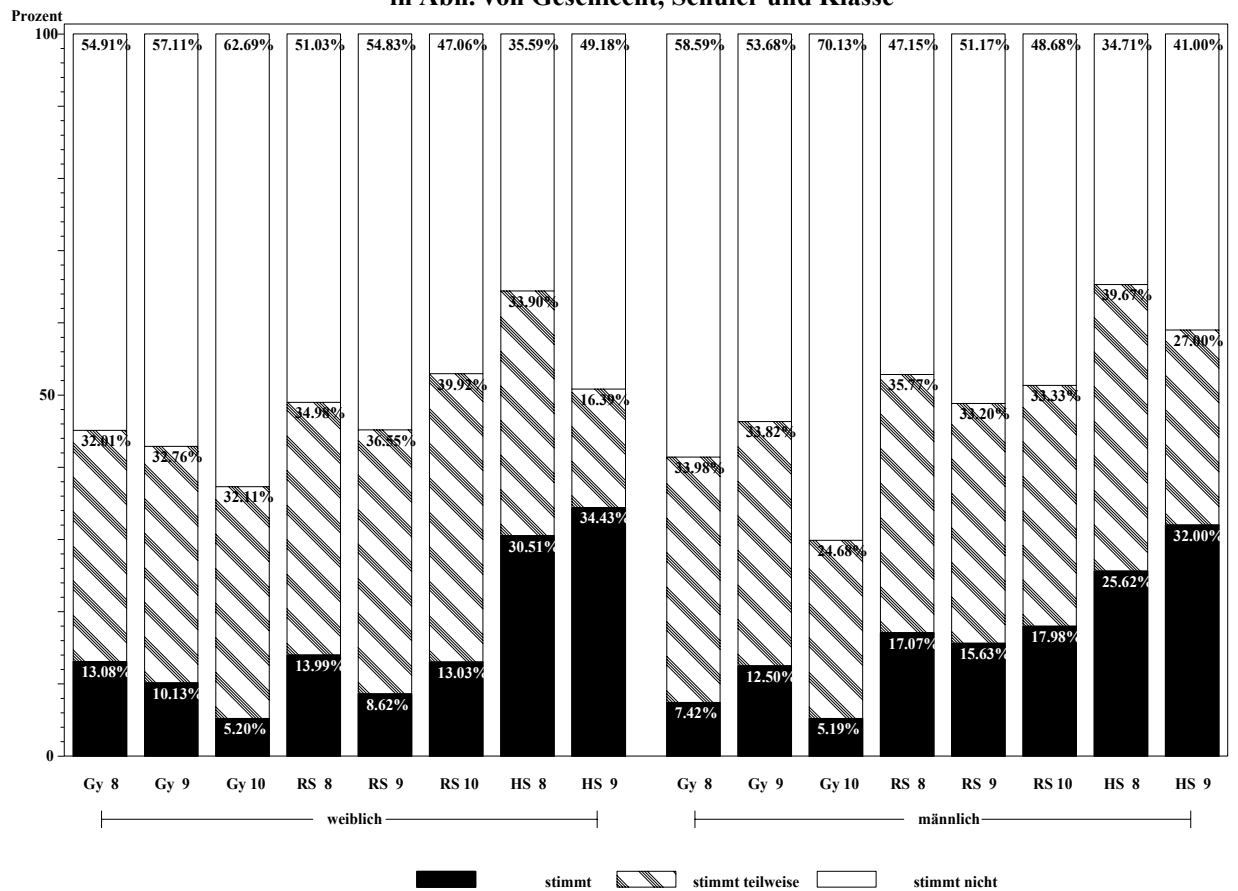
Item 58
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 49

Dieses Item verband die Bejahung der Existenz Gottes mit dem Bekenntnis zu dessen persönlicher Bedeutungslosigkeit. Mit dieser doppelten Aussage sollte das Vorkommen distanziert - neutraler Positionen unter Jugendlichen erfragt werden. Durch die Dopplung war allerdings eine Bewertung der ablehnenden Position schwierig. Darum wurde das Item in die bewertende Skala rel. Kritik nicht miteinbezogen (siehe unter 3.1). Unter den Befragten besaß die Zustimmung zum Item keine größere Relevanz (13,3 %). Die Zustimmung zu diese Aussage war unter Jungen und Hauptschüler(innen) häufiger. Das Item wurde besonders stark von Jungen am Gymnasium in Klasse 10 abgelehnt. Mit zunehmender rel. Sozialisation verlor das Item seine Bedeutung.

2.1.16 Item 59 (der väterliche Gott)

"Gott ist wie ein Vater, der seine Kinder liebt."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2107	41,8 %	37,7 %	20,5 %	100 %
Jungen n = 1648	39,3 %	32,7 %	28 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1416	42 %	37,3 %	20,7 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1036	40 %	35,1 %	24,9 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 347	32,3 %	34 %	33,7 %	100 %

Item 59 in Abh. von relig. Sozialisation

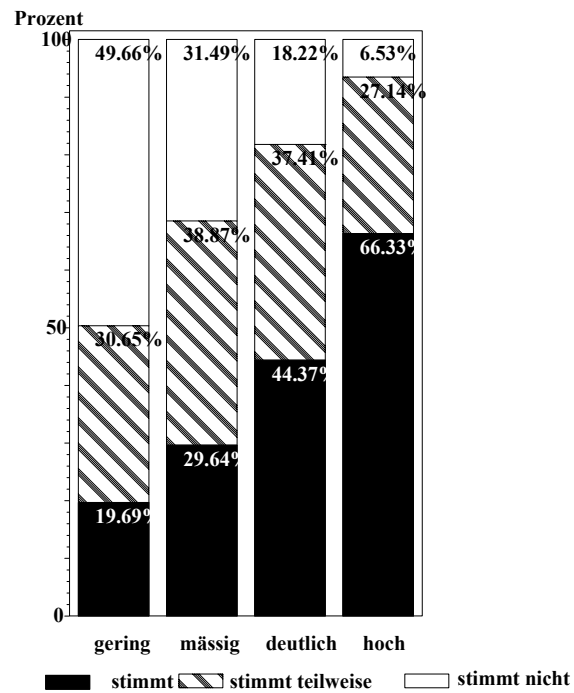


Abb. 50

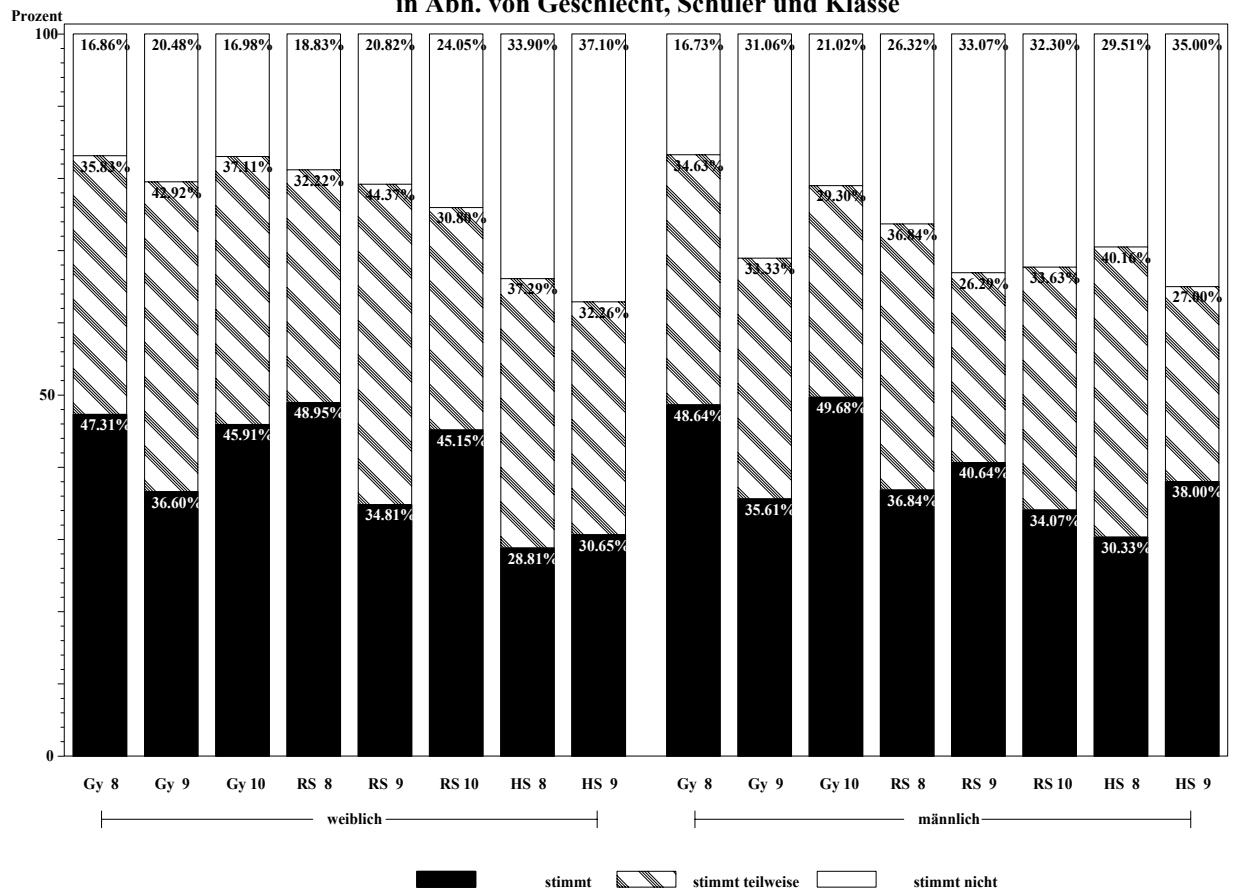
Item 59
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 51

Die Aussage gründet in der Anrede und den Gleichniserzählungen Jesu. Die väterliche Gottesvorstellung ist zumindest den einer Kirche angehörenden Jugendlichen durch Glaubensbekenntnis und Vaterunser bekannt. Das Item wurde stärker von Jungen und von Hauptschüler(innen) abgelehnt. Die größte Zustimmung erhielt das Item von Realschülerinnen und Mädchen am Gymnasium der 8. Klassen sowie von Jungen am Gymnasium der Klassen 8 und 10. Mit steigender rel. Sozialisation nahm die Zustimmung zu einer väterlich-liebenden Gottesvorstellung sichtbar zu. Sie bekam allerdings auch unter religiös deutlich sozialisierten Jugendlichen keine Mehrheit.

2.1.17 Item 60 (der alles regelnde Gott)

"Gott regelt alles, was auf der Erde passiert."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0024$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2125	8,1 %	40,3 %	51,6 %	100 %
Jungen n = 1679	9,5 %	34,9 %	55,6 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p = 0,0064$):

Gymnasiasten n = 1439	8,4 %	38,4 %	53,2 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1046	8,5 %	40,8 %	50,7 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 348	10,3 %	29,6 %	60,1 %	100 %

Item 60 in Abh. von relig. Sozialisation

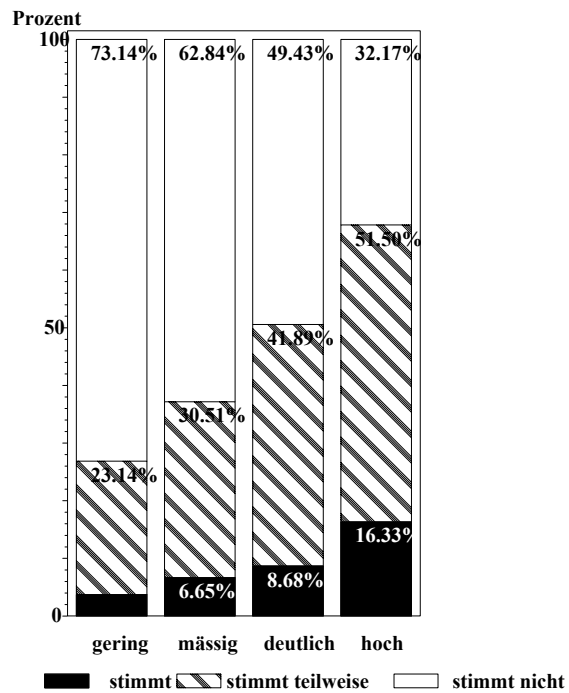


Abb. 52

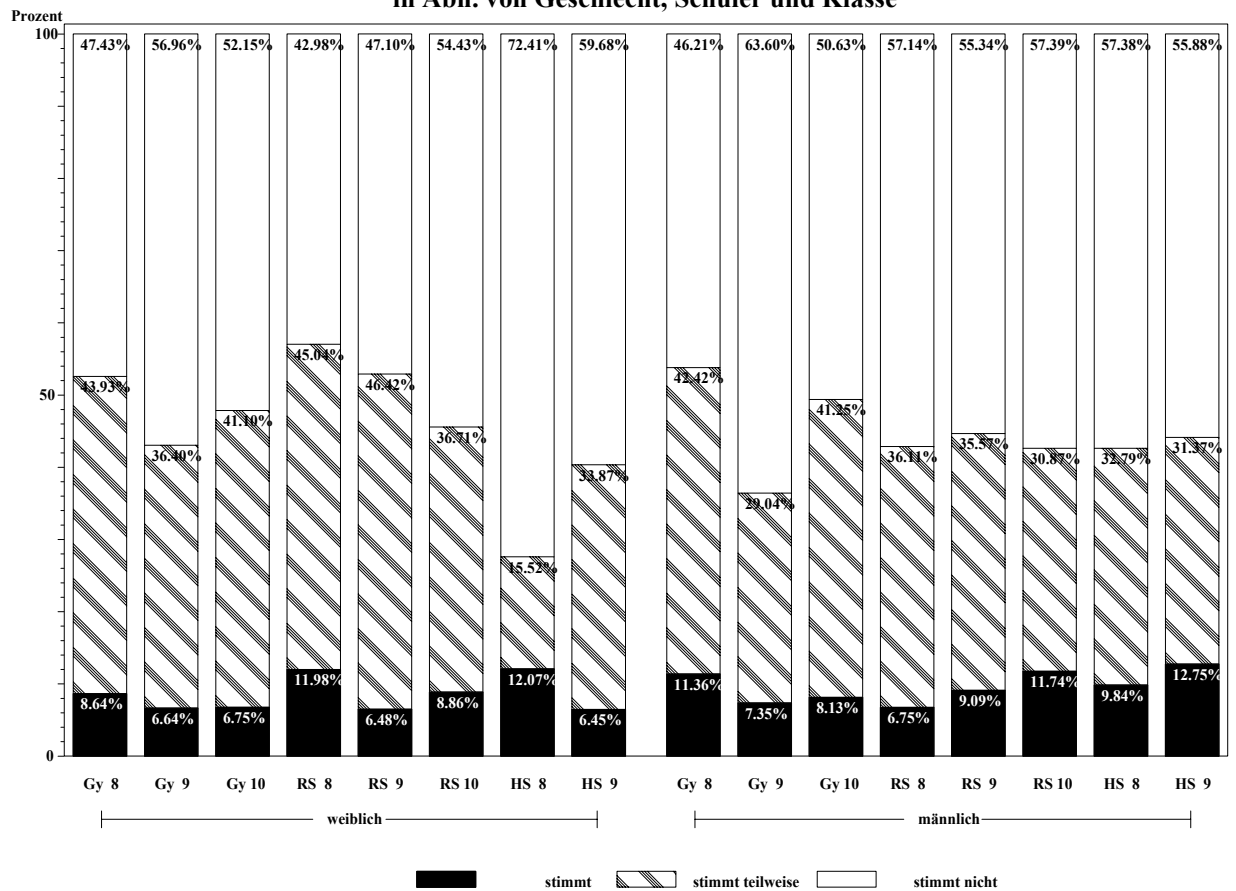
Item 60
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 53

Die Aussage gibt ein naives Verständnis göttlicher Allmacht wieder, das den Menschen als Marionette Gottes versteht. Sie stimmt nicht mit der schöpfungstheologischen Sicht des Menschen überein. Gott hat dem Menschen Freiheit geschenkt, die er gebrauchen und missbrauchen kann (vgl. Gen 1,28; 2,15). Weil die Ablehnung der Aussage nicht als religiös-ablehnende Position verstanden werden kann, wurde das Item nicht in die bewertende Skala religiöser Kritik aufgenommen (siehe dazu unter 3.1). Diese naive Gottesvorstellung besaß für die befragten Jugendlichen wenig Bedeutung (mit 8,7 % im Durchschnitt die geringste Zustimmung unter allen Items). Jungen und Hauptschüler(innen) lehnten eine derartige Vorstellung eher ab. Besonders groß war die Zurückweisung der Aussage unter Hauptschülerinnen in Klasse 8. Mit steigender rel. Sozialisation nahm besonders die mittlere Position, aber auch die Zustimmung zum Item zu.

2.1.18 Item 61 (Theodizee)

"Bei soviel Elend auf der Welt kann es Gott nicht geben."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0003$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2128	22,8 %	35 %	42,2 %	100 %
Jungen n = 1676	28,5 %	32,5 %	39 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1433	20,8 %	35,2 %	44 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1050	28,7 %	33,2 %	38,1 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 348	41,7 %	27 %	31,3 %	100 %

Item 61 in Abh. von relig. Sozialisation

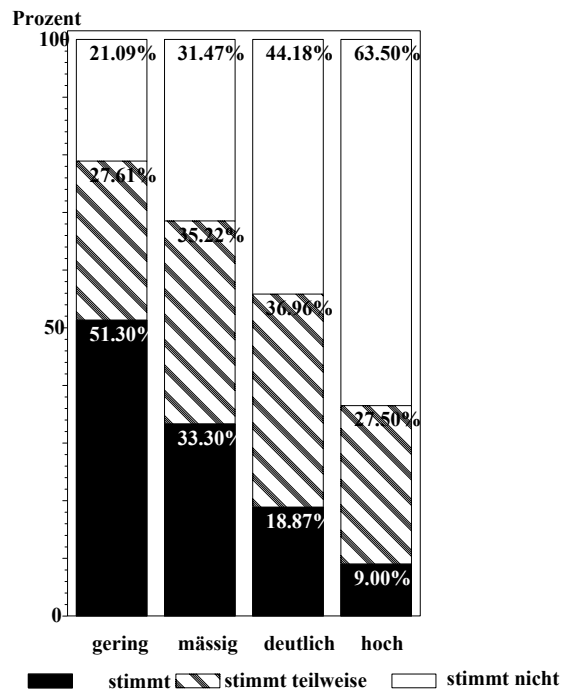


Abb. 54

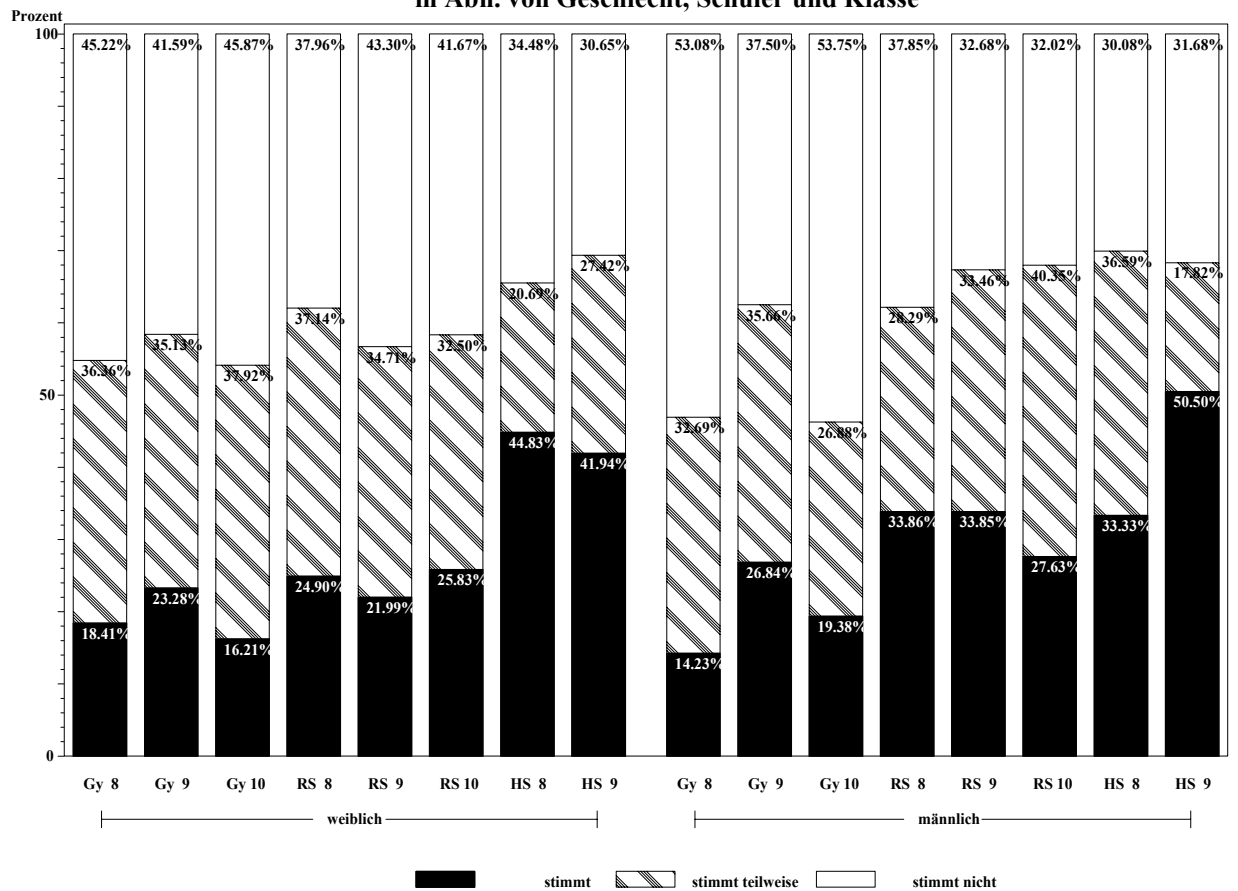
Item 61
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 55

Mit dieser Aussage sollten Positionen der Jugendlichen zur Theodizeefrage gemessen werden. Die Theodizeeproblematik lag in diesem Item nicht in entfalteter Form vor, da der Widerspruch zwischen Gottes positiven Eigenschaften (Allmacht, Güte, Liebe etc.) und der leidvollen Realität fehlt. Diese Aussage enthält eine Konsequenz aus der Theodizeeproblematik – die Bestreitung der Existenz Gottes aufgrund des Leides. Mädchen und Schüler(innen) am Gymnasium vertraten diese Meinung seltener, lehnten sie häufiger ab und votierten öfters durch die mittlere Position. Besonders häufig wurde die Aussage von Jungen am Gymnasium der 8. und 10. Klasse abgelehnt und durch Hauptschülerinnen der 9. Klasse befürwortet. Die Zustimmung zu dieser Aussage ging bei wachsender Höhe der religiösen Sozialisation sichtbar zurück.

2.1.19 Item 62 (Gott im Leid)

"Gott ist bei notleidenden Menschen zu finden."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2109	20,1 %	52,2 %	27,7 %	100 %
Jungen n = 1655	25 %	42 %	33 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1419	21,4 %	53,8 %	24,8 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1037	23,7 %	43,6 %	32,7 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 345	22,3 %	31,9 %	45,8 %	100 %

Item 62 in Abh. von relig. Sozialisation

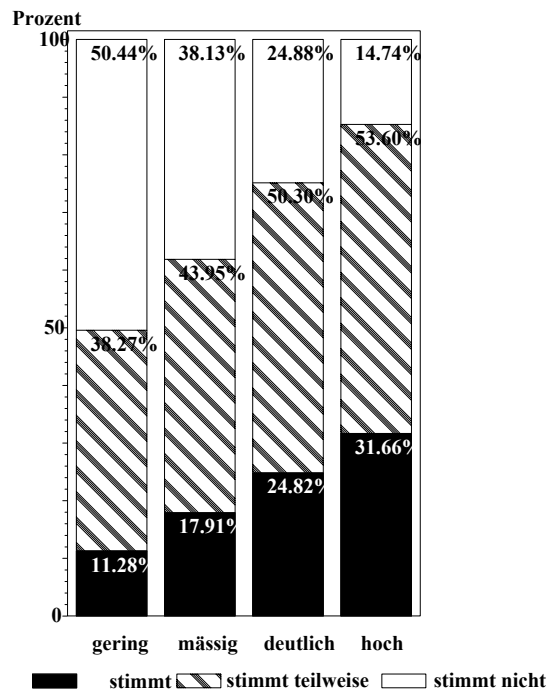


Abb. 56

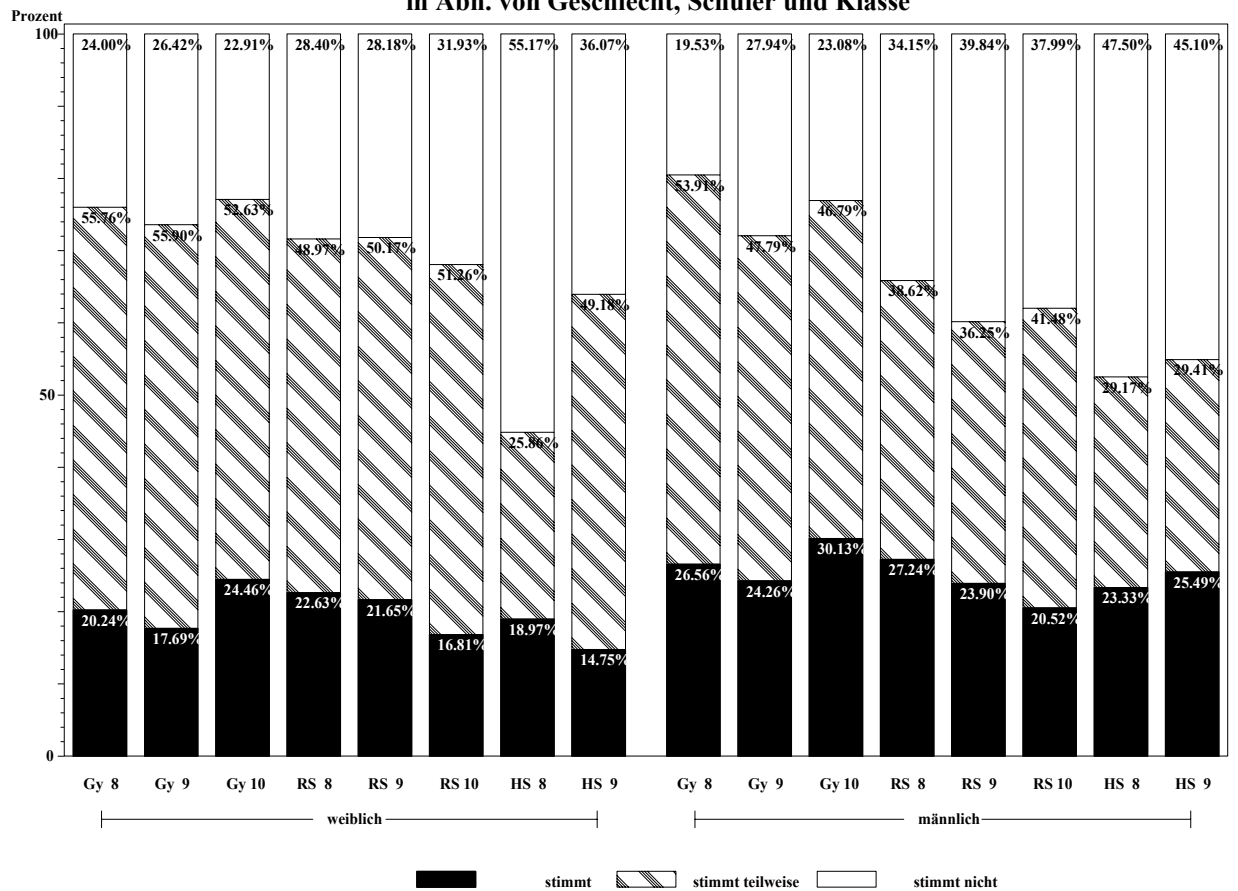
Item 62
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 57

Dieser Gedanke kann mit der Rede Jesu vom Weltgericht (Mt 25,31-46) biblisch begründet werden, so dass dieses Item als religiöse Aussage bewertet wurde (siehe unter 3.1.). Auch die Parabel vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25 - 37) legt diesen Aspekt nahe, ohne dass hier von Identifizierung Gottes mit einem leidenden Menschen gesprochen wird. Eine voll befriedigende Antwort auf die im vorangehenden Item 61 benannte Theodizeeproblematik kann allerdings auch diese Aussage nicht sein, weil die theologisch relevante Beziehung zum Kreuz Christi fehlt. Bei dem Item wurde am häufigsten mit 'stimmt teilweise' votiert (47,6 %). Am meisten war die mittlere Position unter Mädchen und Schüler(innen) am Gymnasium vertreten. Ablehnung bekam das Item stärker von Hauptschüler(innen) und Jungen (die allerdings auch eher zustimmen konnten). Besonders häufig votierten Hauptschülerinnen der 8. Klasse mit 'stimmt nicht'. Bei steigender rel. Sozialisation nahm die Zustimmung zum Item, aber vor allem auch die mittlere Position sichtlich zu. Unter Schüler(innen) mit deutlicher und hoher rel. Sozialisation war die teilweise Zustimmung die mehrheitlich dominante Position. Offenbar besaßen etliche Jugendliche ein Gespür dafür, dass die Aussage nur in einem eingeschränkten Sinn verallgemeinerbar sein kann.

2.1.20 Item 63 (der alles Verstehen übersteigende Gott)

***"Gott ist eine Macht, die wir mit unserem Verstand nicht fassen können:
immer um uns herum, allgegenwärtig."***

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2078	46 %	35,8 %	18,2 %	100 %
Jungen n = 1650	40,8 %	32,7 %	26,5 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1418	50,1 %	32,2 %	17,7 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1022	36,7 %	38,4 %	24,9 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 331	22,7 %	41,1 %	36,2 %	100 %

Item 63 in Abh. von relig. Sozialisation

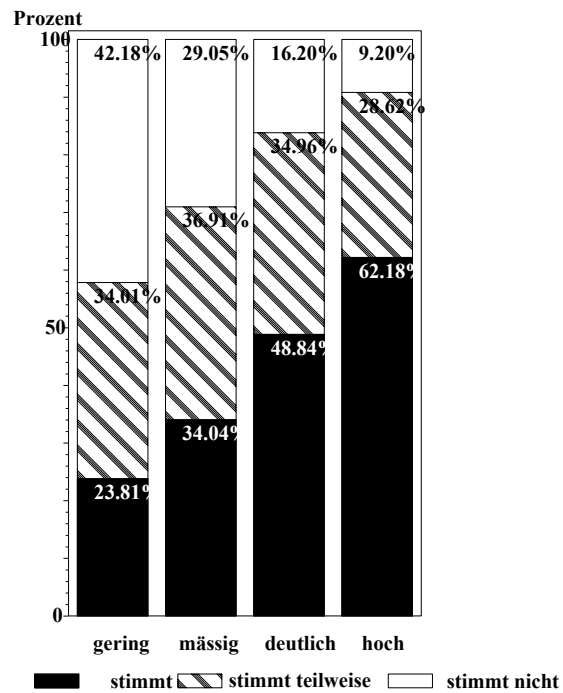


Abb. 58

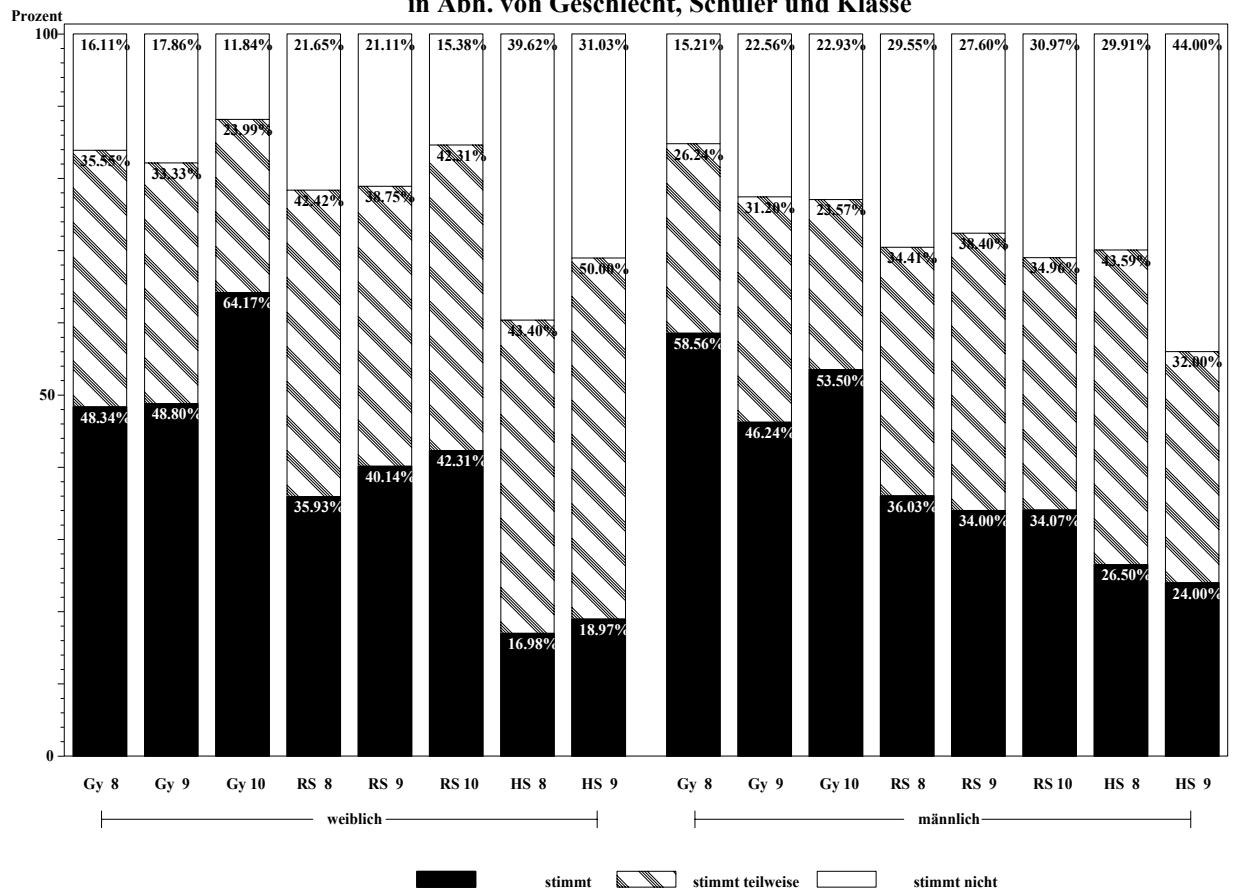
Item 63
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 59

Der Gedanke betont die alles menschliche Verstehen transzendierende Göttlichkeit Gottes, der uns gerade so nahe ist. Diese Aussage stand in der Zustimmung der Probanden an dritter Stelle (43,7 %). Unter Mädchen und besonders bei Schüler(innen) am Gymnasium lagen Schwerpunkte der Zustimmung. Mädchen am Gymnasium in Klasse 10 standen am stärksten hinter dieser Aussage. Haupt- und Realschüler(innen) konnten diese Aussage viel seltener teilen. Dies könnte an dem komplizierten Gedankengang des Items liegen, der für kognitiv nicht so begabte Schüler(innen) schwerer zu erfassen war. Mit wachsender rel. Sozialisation stieg die Zustimmung zum Item stufenartig an.

2.1.21 Item 64 (die eigene Gottesvorstellung)

"Ich habe keine Vorstellung von Gott."

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2132	27,7 %	33 %	39,3 %	100 %
Jungen n = 1676	36,5 %	30,2 %	33,3 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p < 0,0001$):

Gymnasiasten n = 1442	28,4 %	33,2 %	38,4 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1047	31,9 %	31 %	37,1 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 347	46,4 %	25,9 %	27,7 %	100 %

Item 64 in Abh. von relig. Sozialisation

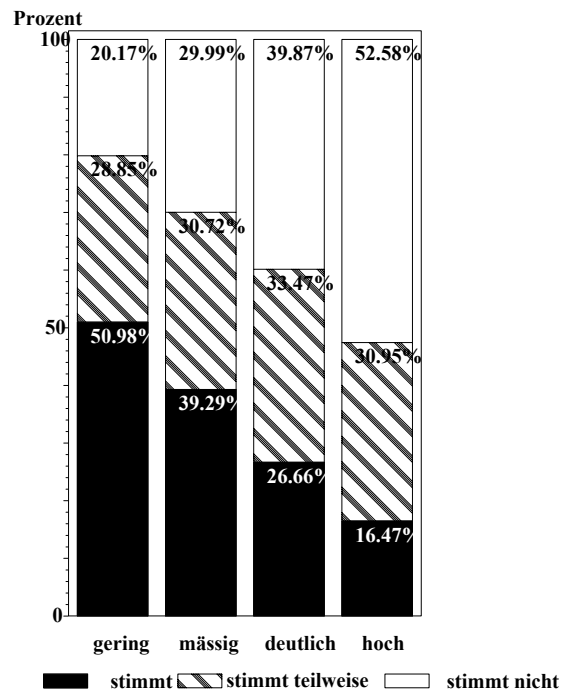


Abb. 60

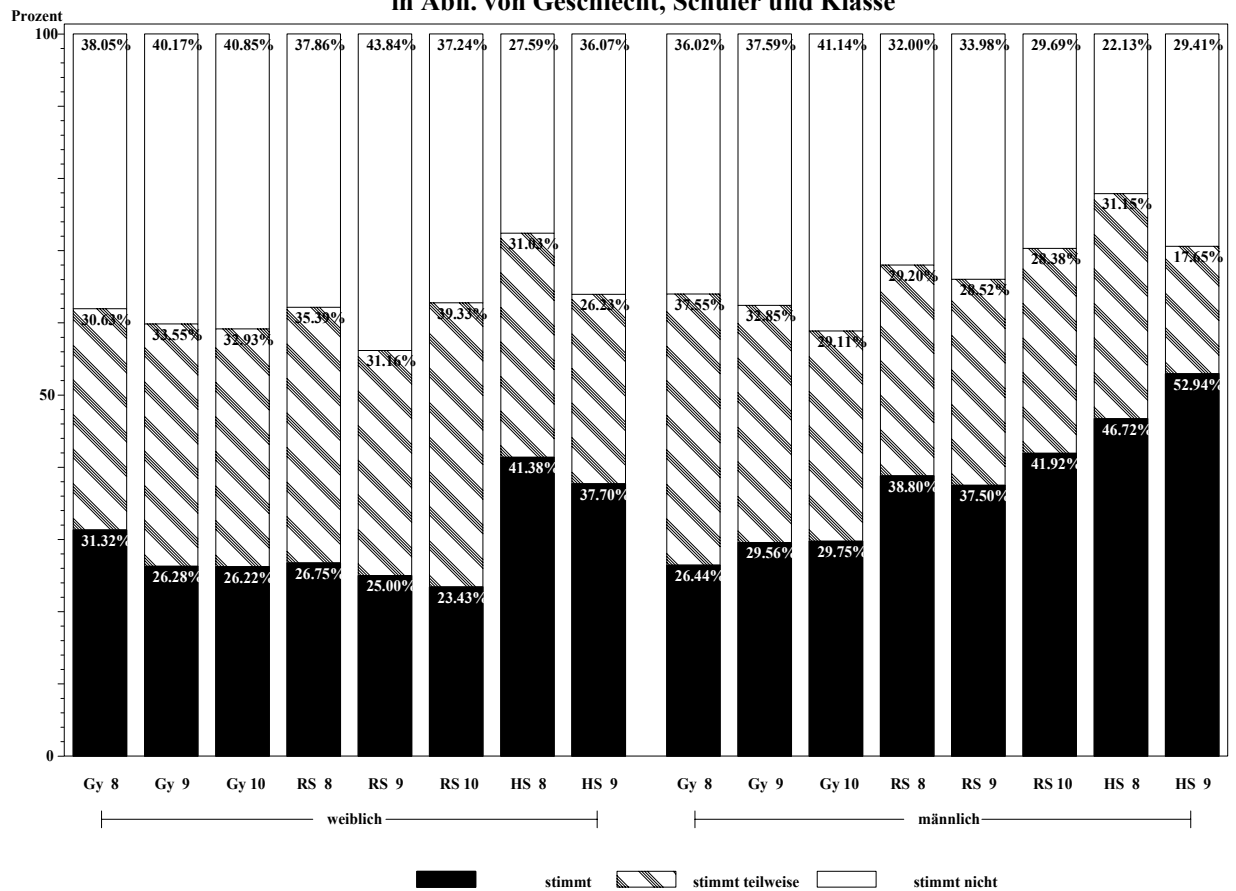
Item 64
in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

Abb. 61

Die Zustimmung zum Item ist ein Bekenntnis zum eigenen Unvermögen, jegliche Gottesvorstellung mit Inhalten zu verbinden bzw. füllen zu können. Die Ablehnung des Items ist nicht identisch mit dem persönlichen Glauben an Gott, sondern bejaht zunächst nur die Fähigkeit, sich unter Gott inhaltlich etwas vorstellen zu können. Jungen und Hauptschüler(innen) äußerten häufiger den Gedanken einer nicht vorhandenen eigenen Gottesvorstellung. Auffällig hoch war die Zustimmung zum Item unter Hauptschülern der 9. Klasse. Mit zunehmender rel. Sozialisation nahm die Ablehnung der Aussage sichtlich zu. Allerdings verneinten nur gut die Hälfte der religiös hoch Sozialisierten das Fehlen einer eigenen Gottesvorstellung. Demnach gibt es auch unter deutlich und hoch religiös Sozialisierten viele Jugendliche, die keine eigene Gottesvorstellung besaßen.

2.1.22 Item 65 (Jesus als Bild Gottes)

"Wenn ich mir Gott vorstelle, denke ich an Jesus:

An ihm kann ich erkennen, wie Gott ist

in Abhängigkeit vom Geschlecht ($p < 0,0001$):

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	total
Mädchen n = 2116	28,9%	42,2 %	28,9 %	100 %
Jungen n = 1659	31,2 %	35,6 %	33,2 %	100 %

in Abhängigkeit vom Schülertyp der Klassen 8 und 9 ($p = 0,0125$):

Gymnasiasten n = 1431	28,9 %	40 %	31,1 %	100 %
Realschüler(innen) n = 1038	32,8 %	38,8 %	28,4 %	100 %
Hauptschüler(innen) n = 343	31,2 %	32,4 %	36,4 %	100 %

Item 65 in Abh. von relig. Sozialisation

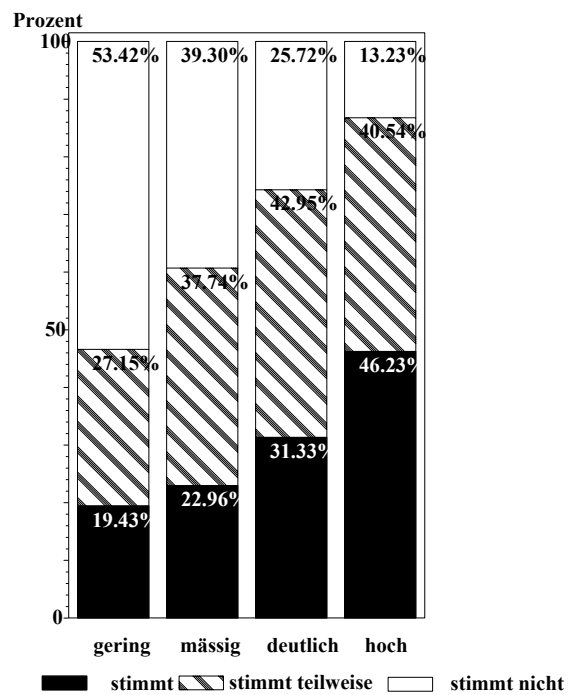


Abb. 62

Item 65 in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

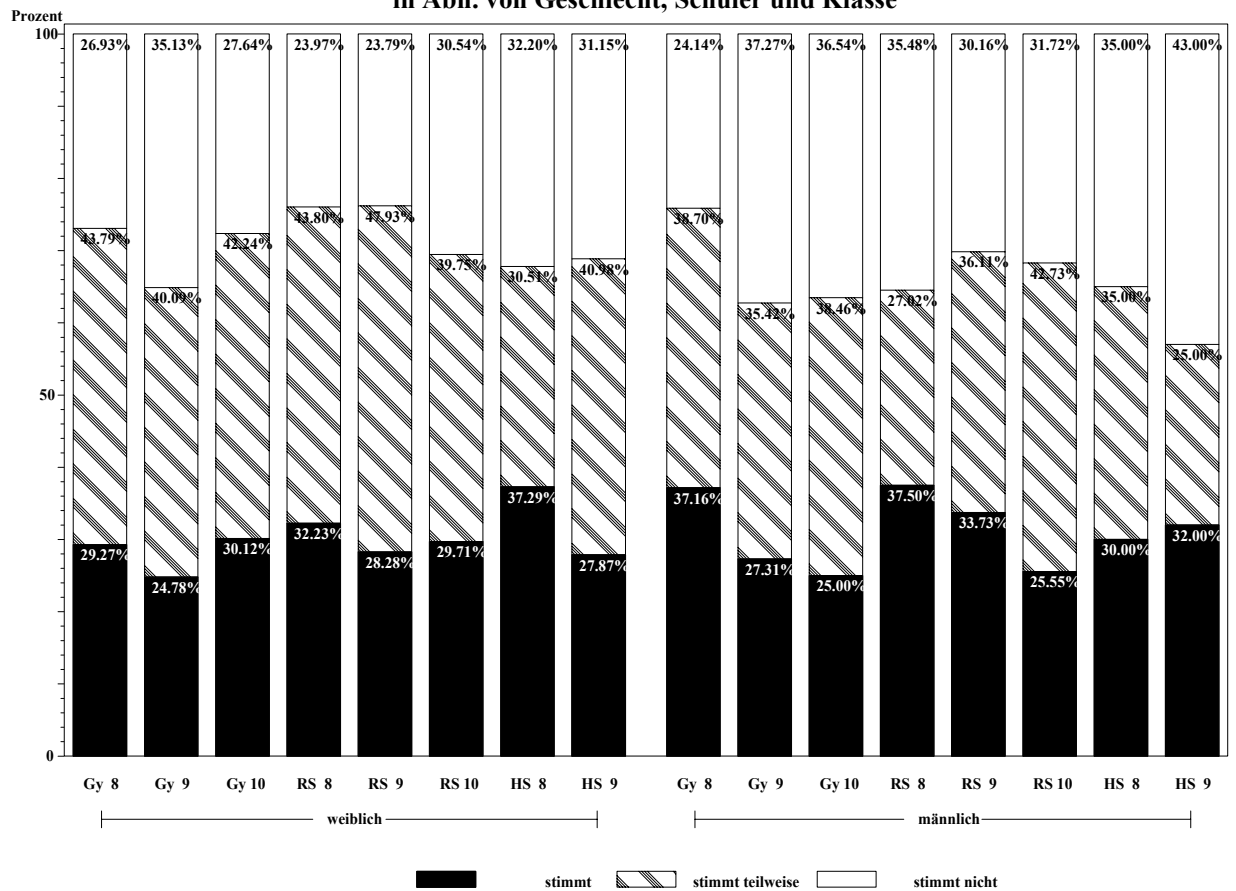


Abb. 63

Jesus als Ebenbild Gottes (Kol 1,15; Hebr 1,3) bzw. als Sohn Gottes (Mk 1,11 u.ö.) ist zentrales Bekenntnis der Urchristenheit und des gottesdienstlichen Credo. Dennoch konnten nur durchschnittlich 29,8 % der Jugendlichen ihre Gottesvorstellung durch ein bejahendes Votum eindeutig mit der Person Jesu Christi in Zusammenhang bringen: Jungen und Realschüler(innen) gelang dies etwas eher. Allerdings war auch die Ablehnung der Aussage unter Jungen höher. Davon waren besonders Hauptschüler der 9. Klasse betroffen. Als zustimmende Schwerpunktgruppen erwiesen sich Hauptschülerinnen der 8. Klasse, Jungen am Gymnasium in Klasse 8 und Realschüler der 8. Klasse. Mit steigender rel. Sozialisation erhöhte sich die Bejahung des Items, das allerdings auch unter religiös hoch Sozialisierten keine Mehrheit fand. Über 40 % der deutlich und hoch religiös sozialisierten Jugendlichen votierten zum Item nur mit teilweiser Zustimmung. Offensichtlich ist ein zentraler Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisse auch unter konfirmierten Jugendlichen noch nicht voll in seiner inhaltlichen Bedeutung erfasst worden.

2.2 Zusammenfassung wesentlicher theologischer und didaktischer Aspekte

Die 22 Items wurden dazu nach inhaltlich zusammengehörenden Gesichtspunkten in 5 Themenbereiche gegliedert.

2.2.1 Die Frage nach Gott und seiner Existenz (Item 51, 55, 58, 64)

Die befragten Schüler(innen) zeigten weitgehend Interesse an der Behandlung der Gottesfrage (Item 51) bzw. signalisierten Offenheit durch die mittlere Position. Die Jugendlichen wünschten oder akzeptierten die reflektierende Beschäftigung mit dem Gottesthema auf breiter Basis (nur 22 % Ablehnung) bei einer Aussage, die zwar persönlich formuliert war, aber auf eine eigene Position bzw. ein Bekenntnis verzichtete. Dieses Ergebnis stellt eine gute Ausgangsbasis für die Arbeit am Gottesthema im RU besonders unter Gymnasiasten und auch bei Realschüler(innen) dar. Die Relevanz dieses Themas für den Unterricht unterstreicht das Ergebnis von Item 64, wo fast zwei Drittel der Jugendlichen das persönliche Eingeständnis einer fehlenden Vorstellung von Gott bejahten bzw. dem teilweise zustimmten. Auch bei den vielen kirchenangehörigen Schüler(innen) war offensichtlich weder in gemeindlicher Unterweisung durch Christenlehre oder Konfirmandenunterricht noch im bisherigen RU

eine zentrale Frage christlichen Glaubens zufriedenstellend behandelt worden. Dass eine inhaltliche Vorstellung von Gott in besonderem Maße Hauptschüler(innen) nicht vermittelt werden konnte (46 % Zustimmung zu Item 64), weist auf ein dringendes Desiderat religionspädagogischer Arbeit in Gemeinde und Schule hin. Bei Hauptschüler(innen) mag dieses Votum auch mit ihrer häufigeren Bestreitung der Existenz Gottes (Item 55) bzw. dem stärkeren Bekenntnis zur Bedeutungslosigkeit Gottes (Item 58) zusammenhängen. Eine deutliche Minderheit der Befragten, die kleiner als der Anteil von nicht der Kirche angehörenden Schüler(innen) war, vertrat zur Existenz Gottes eine konsequent atheistische Position (17 % Zustimmung zu Item 55).

2.2.2 Wirklichkeitsverständnis, Religionskritik und alternative Antworten (Item 46, 47, 48, 50, 61, 62)

Nur von einem kleineren Teil der Befragten (13 %) wurde ein einseitiges wissenschaftliches Wirklichkeitsverständnis vertreten (Item 46), das keinen Raum für die Akzeptanz einer inhaltlich wie auch immer gefüllten Gottesvorstellung bzw. der religiösen Dimension des Lebens überhaupt lässt. Hauptschüler(innen), deren Lerntyp nach Anschaulichkeit und konkreter Fassbarkeit verlangt, votierten stärker für den Glauben an das wissenschaftlich Beweisbare (27 % Zustimmung zu Item 46) oder Sichtbare (47 % Zustimmung zu Item 48). Dieser auf die sichtbare Realität eingeschränkte 'Glauben' spielte auch bei Realschüler(innen) eine größere Rolle als die Engführung auf das wissenschaftlich Beweisbare. Letztere Überzeugung kann als über Eltern und Lehrer(innen) nachwirkendes Relikt der den 'wissenschaftlichen' Anspruch erhebenden materialistischen Weltanschauung des Marxismus-Leninismus verstanden werden. Noch offensichtlicher wirkte diese in der religionskritischen These nach, die Gott als von Menschen erfundenes Wesen versteht (Item 50). Der Projektionsvorwurf, den Feuerbach, Marx, und Lenin in differenzierten Varianten vertraten, steht im Hintergrund dieses Items, dem 22 % der Jugendlichen zustimmten. Besonders beim männlichen Geschlecht fand die These offene Ohren. 35 % der Jugendlichen bewerteten das Items mit 'stimmt teilweise'. Unter heutigen Jugendlichen ist also von einer Virulenz dieser alten atheistischen Theorie auszugehen. Religionspädagogische Arbeit sollte sich darum den verschiedenen Projektionstheorien und möglicher Gegenargumentation unbedingt widmen. Item 47 betont dazu den Trostaspekt des Gottglaubens, der zwar nicht den Projektionsvorwurf aufheben kann, aber eine positive 'Funktion' von Religion

benennt.⁶⁶ Das Item fand unter den Befragten außerordentlich große Zustimmung (47 %) und die geringste Ablehnung aller als religiös bewerteter Aussagen (16 %). Der Aussage konnte man ohne eigenes Bekenntnis oder Stellungnahme zustimmen, so dass darin auch der positive Trostaspekt von Religion nach den Projektionstheorien von Feuerbach und Marx mitklingen kann.⁶⁷ In jedem Fall drückten die Zustimmungenden damit Toleranz und Akzeptanz gegenüber Religion und Gottesglauben aus. Hauptschüler(innen), die das Item auffällig oft ablehnten, werden dabei allerdings kaum über die Bedeutung von Religion reflektiert haben, sondern mehr an ihre eigene schwierige und oftmals trostlose Situation gedacht haben. Ein weiteres religionskritisches Schwergewicht besaß die Bestreitung der Existenz Gottes aufgrund des Leides (Item 61), dem ein Viertel der Befragten zustimmten. Während Schüler(innen) am Gymnasium nicht so häufig diese schnelle Antwort auf das Theodizeeproblem gaben und stärker durch die differenzierte Position des 'stimmt teilweise' antworteten, fanden sich 42 % der Hauptschüler(innen) in der atheistischen Aussage wieder. Einen christlichen Antwortversuch auf die Theodizeeproblematik – dass Gott auch bei Leidenden gegenwärtig ist (Item 62) – konnten nur 22 % der Jugendlichen bejahen. Das Votum 'stimmt teilweise' von 48 % der Schüler(innen), insbesondere am Gymnasium und von Mädchen, weist auf das ausgeprägte Gespür der Jugendlichen für die begrenzte Tragfähigkeit und Allgemeingültigkeit der Aussage hin.

2.2.3 Eigenschaften Gottes (Item 49, 57, 60, 63)

Gottes Gerechtigkeit und Güte (Item 57), zu der sich 36 % der Befragten bekannten, steht im Widerspruch zur Realität des Leides (Theodizeeproblematik). Von daher überrascht es nicht, dass hier die Position 'stimmt teilweise' am häufigsten gewählt wurde (41 %). Besonders Mädchen neigten stärker zu dieser ambivalent interpretierbaren Position, die dem biblisch-theologischen Zeugnis nicht voll gerecht wird. Aus religionspädagogischer Sicht belegt diese Position aber auch die größere Fähigkeit von Mädchen zu differenzierten Bewertung einer Aussage. Eine naive und

⁶⁶ Anders als Nipkow (1990), der unter Funktionalisierung "die Rede von Gott unter dem Gesichtspunkt zu betrachten" versteht "was sie psychisch und gesellschaftlich zu leisten" vermag (S. 244), möchte ich bei der Bejahung dieses Items nicht von einem methodologischen Atheismus sprechen.

⁶⁷ Auch für Karl Marx war Religion zunächst echter Trost und Protestation gegen das Elend, "der Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt, wie sie der Geist geistloser Zustände ist. Sie ist das Opium des Volks" (Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, zitiert nach K. Marx / F. Engels, Über Religion, Berlin 3. Aufl. 1984, S. 89.). Im DDR-Marxismus wurde aber die Formulierung "Opium für das Volk" von Lenin verbreitet, die eine kirchenfeindliche Zielrichtung hatte.

kindliche Gottesvorstellung, in welcher der Mensch zur passiven Marionette Gottes degradiert wird (Item 60), fand unter den Befragten wenig Zustimmung. Weitaus höher fiel dagegen die Zustimmung bei dem gedanklich schwierigen Item 63 aus, das die menschliches Verstehen überschreitende Allgegenwart Gottes betonte. Besonders Schüler(innen) am Gymnasium konnten sich so Gott vorstellen. Die meiste Zustimmung aller Aussagen erhielt aber Item 49 zur Unsichtbarkeit Gottes und seinem 'bei-uns-Sein', eine sinnngemäße Wiedergabe des biblischen Gottesnamens יהוה. Damit bekannten 50 % der Jugendlichen die Nähe und Gegenwart Gottes, die für sie trotz seiner Unsichtbarkeit wahrzunehmen ist. Eine markante Minderheitsposition nahmen 34 % der Hauptschüler(innen) ein. Sie konnten der Gottesvorstellung, welche auch die eigene Glaubenserfahrung ansprach, nicht zustimmen.

2.2.4 Die eigene Gotteserfahrung (Item 53, 56)

Da, wo es persönlich wird, fiel die Zustimmungsrage bei religiösen Aussagen geringer aus als zu Eigenschaften Gottes oder zum Gottesbild (vgl. dazu auch Item 65 in persönlicher Formulierung). Gott als einen Verbündeten zu verstehen, der mir hilft (Item 53) verlangt eigene Glaubenserfahrung, zu der sich Mädchen eher als Jungen bekannten. Fast die Hälfte der Hauptschüler(innen) konnten diese Glaubenserfahrung in ihrer Schul- und Lebenssituation nicht teilen. Während nur 25 % aller Befragten Item 53 bejahten, war die Ablehnung des gebetskritischen Items 56 merklich größer (43 %). Ob die eigene Meinung über Lebenshilfe durch Beten wirklich mit persönlicher Erfahrung abgedeckt ist, muss allerdings bei dieser unpersönlichen Formulierung offen bleiben. Zumindest stellt es eine überraschend positive Bewertung des Betens durch die Jugendlichen dar. Sogar 71 % der Hauptschüler(innen) wollten das Beten nicht als bedeutungslos hinstellen (34 % Ablehnung des Items, 37 % mittlere Position).

2.2.5 Gottesbild (Item 44, 45, 52, 54, 59, 65)

Die geringste Zustimmung erhielt die Bekenntnisaussage von Item 54 "Gott ist der Herrscher über die ganze Welt" (17 %). Lebenserfahrung und Weltsicht heutiger Jugendlicher stimmten offenbar nicht mit diesem biblischen Gottesbild überein. Im Vergleich dazu war die Zustimmung zu Item 52 relativ groß (28 %). Mädchen bejahten dieses Bild mit anthropomorphen Charakter (höheres Wesen mit Wächterfunktion)

häufiger als Jungen. Mit steigender religiöser Sozialisation erkannten die Schüler(innen) stärker die Ambivalenz der Aussage, was an der zunehmenden Bewertung mit 'stimmt teilweise' sichtbar wurde. Über den 1. Artikel des Glaubensbekenntnisses bzw. das Vaterunser ist das väterliche Gottesbild (Item 59) mindestens 76 % der Befragten (= Kirchenangehörige) bekannt. Durchschnittlich 24 % Ablehnung dieses Gottesbildes entsprechen der Zusammensetzung der Religionsschüler(innen) in Bezug auf die Kirchenangehörigkeit. Allerdings weisen 35 % der mit 'stimmt teilweise' Votierenden auf nicht deckungsgleiche Gottesvorstellungen bzw. Lebenserfahrungen der Befragten hin. Fraglich ist, ob tatsächlich alle Jugendlichen angesichts etlicher unvollständiger Elternhäuser bzw. Patchworkfamilien die tiefe Liebe eines Vaters erfahren haben, welche die Vergleichspartikel des 'wie' verlangt. Außerdem drücken sich die notwendigen Ablösungsbestrebungen Heranwachsender von allem, was mit elterlicher Autorität zu tun hat, möglicherweise in einer Distanz zum Gottesbild Vater aus.⁶⁸ Unter diesen Voraussetzungen betrachtet sind 41 % Zustimmung zu einer zentralen Credoaussage viel. Der dritte Teil des 1. Artikels vom Apostolikum (Item 44) fand dagegen deutlich weniger Zustimmung unter allen Befragten (29 %). Besonders Jungen und Schüler(innen) am Gymnasium lehnten die Vorstellung, dass Gott die Erde geschaffen hat, ab. Das Schöpfungshandeln Gottes und naturwissenschaftliche Entstehungstheorien (Evolutionstheorie) konnten von etlichen Religionsschüler(innen) überhaupt nicht in Verbindung gebracht bzw. komplementär zusammengedacht werden. Offenbar sind auch hier Nachwirkungen der materialistischen Weltanschauung des '*wissenschaftlichen* Kommunismus' zu spüren, der Eltern- und DDR-Lehrergeneration prägte und mit seinen atheistischen Attacken in Schulen häufig an den biblischen Schöpfungsaussagen ansetzte.⁶⁹ Für die Religionsdidaktik bleibt gerade die breite Position des 'stimmt teilweise' besonders relevant (38 %). Sie ist ein guter Ausgangspunkt für einen notwendigen Dialog zwischen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen der Schüler(innen) aus dem Biologie- und Physikunterricht mit biblisch-schöpfungstheologischer Weltdeutung. Item 45, das Gott mit der Natur und dem Leben identifizierte, erhielt von den Befragten noch weniger Zustimmung (23 %) als das Bekenntnis zum Schöpfergott. Die Jugendlichen spürten die inhaltliche Ambivalenz der

⁶⁸ Vgl. dazu auch im Kap. V/4.1 Anmerkung 34 zu D. Stoodts These vom Schüleratheismus.

⁶⁹ Vgl. dazu auch die eindeutig atheistische Propaganda im Jugendweihe-Erinnerungsbuch, das jede(r) Teilnehmer(in) erhielt: "Der Mensch als höchstes Wesen für den Menschen – was heißt das? Es bedeutet erstens, dass ein sogenanntes höheres Wesen, eine übernatürliche Kraft, ein allmächtiges geistiges Prinzip, ein Schöpfer der materiellen Welt, nicht existiert" (Der Sozialismus – Deine Welt, hrsg. vom Zentralen Ausschuss für Jugendweihe in der DDR, Berlin 1975, S. 88).

Aussage, indem sie häufig die mittlere Position wählten (43 %). Auch eine solche umstrittene Aussage sollte bei der Behandlung des Unterrichtsthemas Schöpfung in die dabei aufbrechende Kontroverse zwischen Glaube und Naturwissenschaft mit einbezogen werden. In der postsozialistischen Generation in Ostdeutschland kann vom Schöpfergott, seiner Schöpfung und den Geschöpfen (Anthropologie) kaum gesprochen werden, ohne dabei das Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft zu reflektieren.

Jesus Christus konnte nur von 30 % der Religionsschüler(innen) im Zusammenhang ihrer Gottesvorstellung gesehen werden (Item 65). Offensichtlich war es weder Religionsunterricht noch Konfirmandenunterricht gelungen, ein zentrales neutestamentliches Thema, das Inhalt vom 2. Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses ist, den Jugendlichen so nahe zu bringen, dass es persönliches Interesse und lebensrelevante Bedeutung fand. Andererseits enthielt das Item eine Ich-Aussage, die wie alle persönlich formulierten Glaubens- und Gotteserfahrungen von den Jugendlichen viel seltener bejaht werden konnten. Mit Sicherheit wird an den Ergebnis dieses Items ein theologisches Defizit des Religionsunterrichtes erkennbar., das dringend weiterer Aufmerksamkeit bedarf. Wenn das Schulfach seinem Namen 'Evangelische Religionslehre' gerecht werden will, dann gehört eine didaktische Erschließung der Person Jesu Christi als einzigartiges Bild Gottes untrennbar in eine christliche Gottesvorstellung hinein.

3 Die Skala religiöser Kritik

3.1 Die Bildung der Skala

Von den 22 Items zur Gottesvorstellung konnten 17 Items zu einer *Skala religiöser Kritik* gebündelt werden.⁷⁰ Jeweils Zustimmung bzw. Ablehnung einer Aussage wurden als religiöse oder religiös ablehnende Position bewertet.⁷¹ Die mittlere Position des 'stimmt teilweise' wurde inhaltlich als ambivalent-neutral bewertet und bekam den Ziffernwert 0 zugewiesen. Entsprechend der Aufteilung in fünf wertende Gruppen der

⁷⁰ Bei den Items Nr. 45, 52, 58, 60 und 64 war aus inhaltlichen Kriterien eine bewertende Einordnung in die Skala nicht möglich.

⁷¹ Bei folgenden Itemnummern galt die Zustimmung als religiöse Aussage: 44, 47, 49, 51, 53, 54, 57, 59, 62, 63 und 65. Bei den Itemnummern 46, 48, 50, 55, 56, und 61 wurde die Ablehnung als religiöse Aussage bewertet.

Religionsskala⁷² im qualitativen Teil der Untersuchung sollten aus inhaltlichen Gründen auch hier fünf Klassen gebildet werden.⁷³ Die Bestimmung der Klassenbreite erfolgte durch gleich große Abstände auf einer Intervallskala.⁷⁴ Dabei wird eine abnehmende Punktzahl auf der Skala als Zunahme religiöser Kritik und verminderte Zustimmung zu den in der Skala zusammengefassten religiösen Aussagen verstanden. Die Reduktionslage von -17 Punkten entspricht der maximal möglichen kritischen Position auf der Skala. Dementsprechend sinkt mit zunehmender Punktzahl die religiöse Kritik und steigt die Zustimmung zu den in der Skala zusammengefassten religiösen Aussagen. Die Namen der Gruppen bewerten aus theologischer Sicht die Positionen der Schüler(innen) zum Zeitpunkt der Befragung.⁷⁵ Die so mit oberen und unteren Grenzen (in Klammern) gebildeten Klassen verteilten sich unter den Probanden wie folgt:

- Gruppe 1 (-17 - -9) = religiös-ablehnende Position: 478 Jugendliche (12,3 %)
- Gruppe 2 (-10 - -4) = nichtreligiöse Position: 603 Jugendliche (15,5 %)
- Gruppe 3 (-3 - +3) = ambivalent-neutrale Position: 834 Jugendliche (21,5 %)
- Gruppe 4 (4 - 10) = kritisch-religiöse Position: 1247 Jugendliche (32,0 %)
- Gruppe 5 (11 - 17) = religiös-zustimmende Position: 727 Jugendliche (18,7 %)

3.2 Der Einfluss der Klassenstufe auf die religiöse Kritik

Von religionspädagogischer Relevanz war die Frage, inwieweit die religiöse Kritik von der Klassenstufe (d.h. dem Alter) der Befragten abhängt (vgl. Abb. 64):

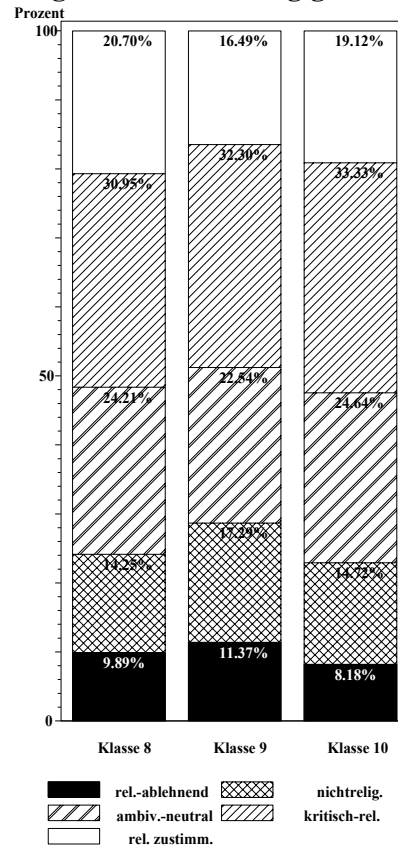
⁷² Vgl. dazu Kap. V/1. Mit den fünf Gruppen sind Skala 1-5 gemeint, wo eine Einstellungsbewertung vorgenommen wurde.

⁷³ Die Spannweite der Punktwerte reicht von -17 bis + 17, so dass solche Zusammenfassungen zu Gruppen aus Gründen der Übersichtlichkeit notwendig sind. Vgl. Bucher, a.a.O., S. 93f.

⁷⁴ Durch einen Fehler im Rechnerprogramm wurde in meinem Aufsatz „Atheistische oder fromme Jugendliche“, a.a.O., S.14, die Bestimmung der Klassenbreite verkehrt vorgenommen. Daher enthält diese Arbeit gegenüber dem Aufsatz von 1997 leicht korrigierte Werte.

⁷⁵ Von den zensierend bzw. abwertend wirkenden Bezeichnungen bei Tamminen (1993, S. 32) wollte ich mich absetzen (vgl. Kap. I/5).

Relig. Kritik in Abhängigkeit von der Klasse



Die Graphik zeigt, dass die Klassenstufe einen sehr signifikanten Einfluss auf die religiöse Kritik besitzt.⁷⁶ Fasst man die Gruppen mit nichtreligiöser und religiös-ablehnender Position zusammen, so vertraten in der 8. Klasse 24,1 %, in der 9. Klasse 28,7 % und in der 10. Klasse 22,9 % der Jugendlichen eine nichtreligiöse bzw. religiös-ablehnende Position. Danach war in Klasse 9 die Kritik an religiösen Aussagen der Skala am höchsten ausgeprägt. Werden die Gruppen mit religiöser und kritisch-religiöser Position zusammengefasst, dann lag in der 8. Klasse (51,7 %) und 10. Klasse (52,5 %) mehr Zustimmung zu den religiösen Aussagen der Skala als in Klasse 9 (48,8 %) vor.

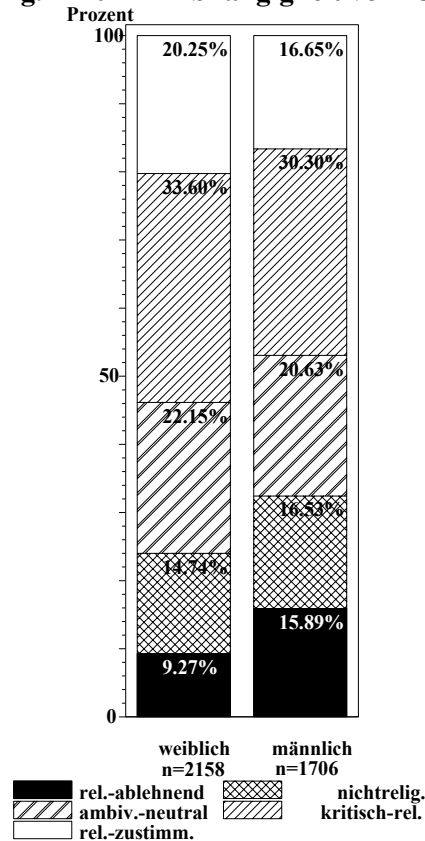
3.3 Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik

3.3.1 Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik aller Befragten

Die religiöse Kritik der Probanden sollte auch auf mögliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hin untersucht werden (vgl. Abb. 65):

⁷⁶ Im Chi²-Test war P = 0.0089. Klasse 8: n = 1435, Klasse 9: n = 1486, Klasse 10: n = 978.

Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht



Die Graphik zeigt den stark signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik der Schüler(innen).⁷⁷ Werden die Gruppen mit religiös-zustimmender und religiös-kritischer Position zusammengefasst, dann bejahten weibliche Jugendliche mehrheitlich (53,9 %) die religiösen Aussagen der Skala. Diesen konnten männliche Befragte mit religiös-zustimmend bzw. religiös-kritisch Position sichtlich weniger zustimmen (47 %). Vor allem war die Kritik an den religiösen Aussagen der Skala durch nichtreligiöse und religiös-ablehnende Positionen bei Jungen weitaus größer (30 %) als unter Mädchen (21,9 %). Ambivalent-neutrale Positionen nahmen auf der Skala stärker Mädchen als Jungen ein. Insgesamt sind zwischen den Geschlechtern deutliche Unterschiede in der religiösen Kritik zu erkennen.

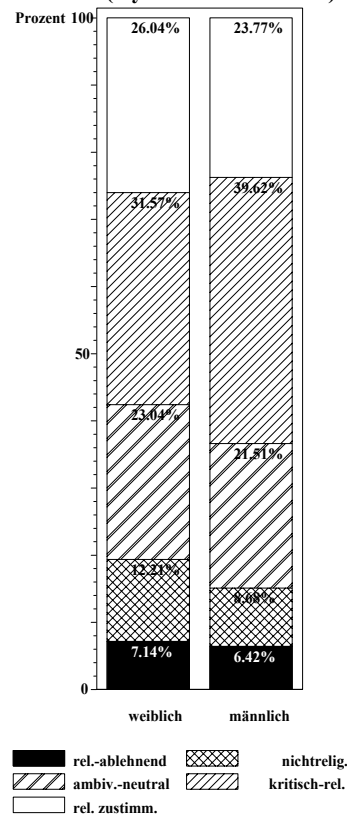
3.3.2 Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik am Gymnasium

In den tatsächlichen Gruppenbildungen der Thüringer Schularten stellen sich die Geschlechtsunterschiede differenzierter als unter allen Probanden dar. Darum sollen

⁷⁷ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

zunächst die Gymnasialklassen auf geschlechtsspezifische Unterschiede der religiösen Kritik untersucht werden, was die folgenden drei Graphiken zeigen.

Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht
(Gymnasium Klasse 8)

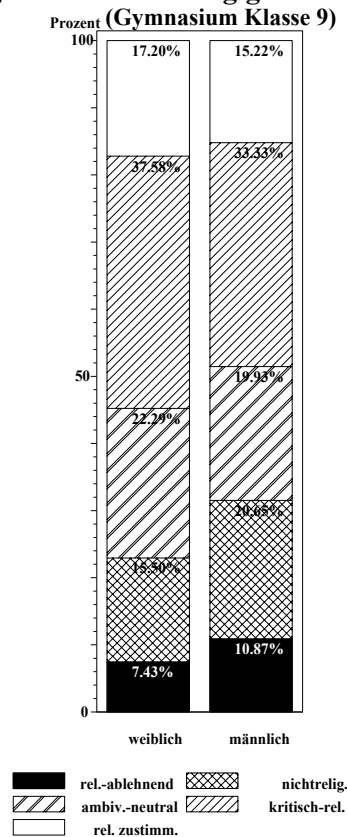


In der 8. Klasse am Gymnasium (vgl. Abb. 66) vertraten Jungen eher religiös-zustimmende und kritisch-religiöse Positionen (zusammen 63,4 %) als Mädchen (57,6 %).⁷⁸ Umgekehrt war in diesem Alter die Kritik der Mädchen an den religiösen Aussagen der Skala größer. Diese Unterschiede gelten statistisch aber nicht als signifikant⁷⁹

⁷⁸ Mädchen: n = 434, Jungen: n = 265.

⁷⁹ Im Chi²-Test war P = 0.2305.

Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht

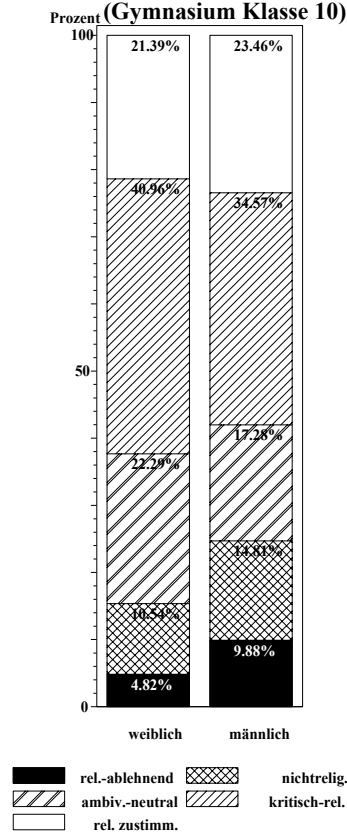


In Klasse 9 drehten sich am Gymnasium (vgl. Abb. 67) die Relationen zwischen Jungen und Mädchen um.⁸⁰ Jetzt zeigten sich Mädchen stärker mit religiös-zustimmenden und religiös-kritischen Positionen. Demgegenüber vertraten Jungen eher religiös-ablehnende und nichtreligiöse Positionen (31,5 %) als Mädchen (22,9 %). Trotzdem gelten diese sichtbaren Differenzen statistisch nicht als signifikant.⁸¹

⁸⁰ Mädchen: n = 471, Jungen: n = 276.

⁸¹ Im Chi²-Test war P = 0.1491

Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Gymnasium Klasse 10)



Erst in der 10. Klasse des Gymnasiums (vgl. Abb. 68) können die Geschlechtsunterschiede in der religiösen Kritik als schwach signifikant gelten.⁸² Hier fiel wieder die höhere Zustimmung zu den religiösen Aussagen der Skala durch religiöszustimmende und religiöskritische Positionen unter Mädchen (62,4 %) und deren stärkere ambivalent-neutrale Position auf. Demgegenüber war eine nichtreligiöse und religiös-ablehnende Position unter männlichen Befragten größer (24,7 %). Im Vergleich zu dem entsprechenden Anteil der Jungen in Klasse 9 war die religiöse Kritik der männlichen Zehnklässler aber zurückgegangen.

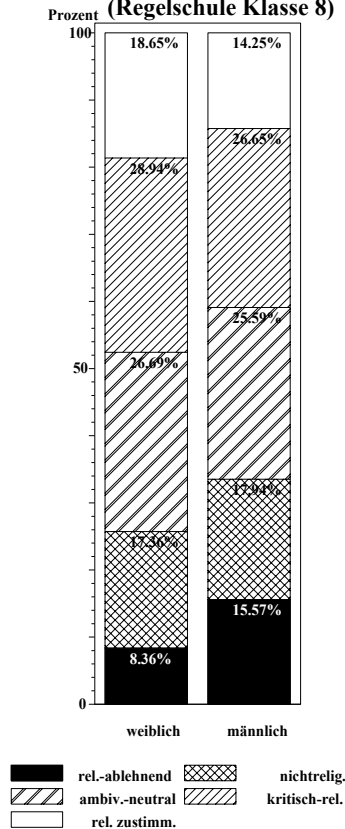
3.3.3 Der Einfluss des Geschlechts auf die religiöse Kritik an der Regelschule

Ebenso sollten Unterschiede zwischen den Geschlechtern an der Regelschule analysiert werden (vgl. dazu die folgenden drei Graphiken). Anders als am Gymnasium kamen an der Regelschule deutlichere Geschlechtsunterschiede in der religiösen Kritik vor, die in allen Klassenstufen als signifikant gelten können.⁸³

⁸² Im Chi²-Test war P = 0.0707. Mädchen: n = 332, Jungen: n = 162.

⁸³ Der Chi²-Test ergab: Klasse 8: P = 0.0463, Klasse 9: P = 0,0192 und Klasse 10: P = 0,0099.

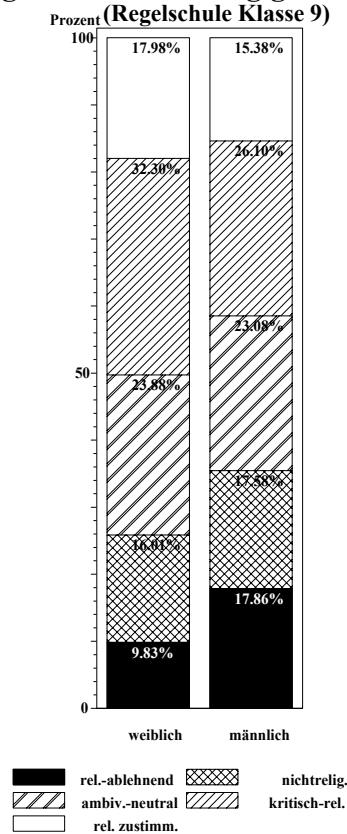
Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Regelschule Klasse 8)



Bereits in der 8. Klasse (vgl. Abb. 69) war die Kritik der Jungen an den religiösen Aussagen der Skala durch nichtreligiöse und religiös-ablehnende Positionen sichtlich ausgeprägter (33,5 %) als die der Mädchen (25,7 %).⁸⁴ Diese stimmten stärker den religiösen Aussagen der Skala durch religiös-zustimmende und religiös-kritische Positionen zu (47,6 %) als Jungen (40,1 %).

⁸⁴ Mädchen: n = 311, Jungen: n = 379.

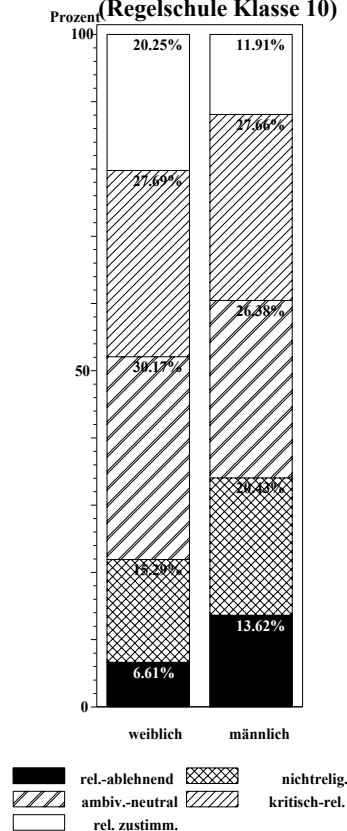
Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht



Im Vergleich zur 8. Regelschulklasse vergrößerte sich unter Neunklässlern (vgl. Abb. 70) der Abstand zwischen Jungen und Mädchen bei religiös-zustimmenden und religiös-kritischen Positionen (Mädchen 50,3 % - Jungen 40,1 %) und ebenso bei nichtreligiösen bzw. religiös-ablehnenden Positionen zu den religiösen Aussagen der Skala (Mädchen 25,8 % - Jungen 35,4 %).⁸⁵

⁸⁵ Mädchen: n = 356, Jungen: n = 364.

Relig. Kritik in Abhängigkeit vom Geschlecht (Regelschule Klasse 10)



In der 10. Regelschulklasse (vgl. Abb. 71) kamen Geschlechtsunterschiede auf einem sehr signifikanten Niveau vor, was sich besonders an nichtreligiösen und religiös-ablehnenden Positionen zeigte (Mädchen 21,9 % - Jungen 34,1 %).⁸⁶ Während bei Mädchen hier die Kritik an religiösen Aussagen der Skala deutlich geringer ausfiel, konnten sie diesen gegenüber stärker eine religiös-zustimmende Position einnehmen oder wählten öfter als Jungen eine ambivalent-neutrale Position.

3.4 Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik

Für die religionsdidaktische Arbeit ist insbesondere die Analyse einer Abhängigkeit der religiösen Kritik von der Variable Schülertyp bedeutsam, die unter 3.4.1 – 3.4.3 vorgenommen wird und auf den folgenden drei Graphiken dargestellt ist.

⁸⁶ Mädchen: n = 242, Jungen: n = 235.

3.4.1 Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik in Klasse 8

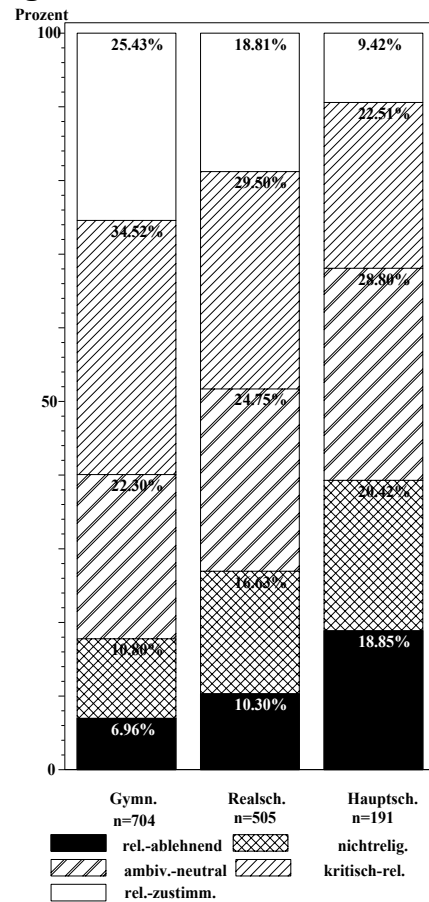
Relig. Kritik in Abh. vom Schüler (Klasse 8)

Abb. 72 zeigt stark signifikante Unterschiede zwischen den drei Schülertypen in Klasse 8.⁸⁷ Hauptschüler(innen) nahmen viel stärker religiös ablehnende und nichtreligiöse Positionen zu religiösen Aussagen der Skala ein (39,3 %) als Gymnasiasten (17,8 %) oder Realschüler/innen (26,9 %). Ebenso war ihr Anteil an der ambivalent-neutralen Position sichtlich größer als bei den anderen beiden Schülertypen. Demgegenüber gaben sich Schüler(innen) am Gymnasium mehrheitlich mit religiös-zustimmenden und kritisch-religiösen Positionen zu erkennen (60 %), was sie von Realschüler/innen (48,3 %) und vor allem von Hauptschüler/innen (31,9 %) eindeutig unterschied. Realschüler(innen) lagen bei allen fünf Gruppen religiöser Kritik auf einer mittleren Position zwischen den beiden Extremen Hauptschüler(innen) und Gymnasiasten.

⁸⁷ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

3.4.2 Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik in Klasse 9

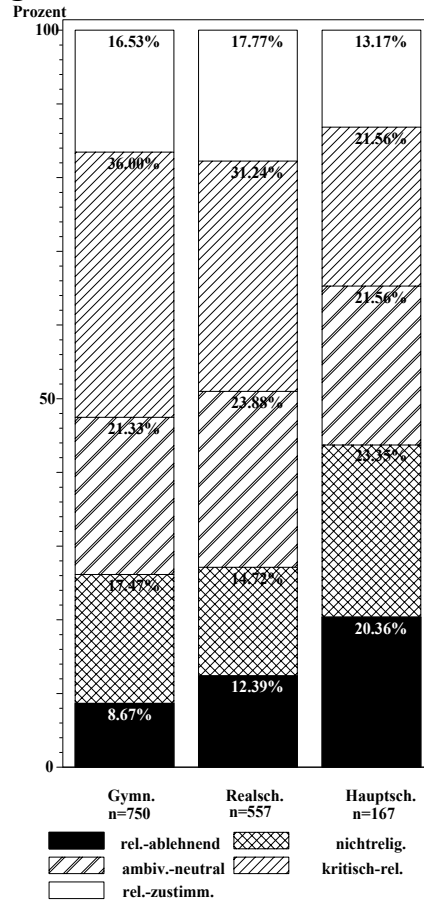
Relig. Kritik in Abh. vom Schüler (Klasse 9)

Abb. 73 zeigt auch für die 9. Klassenstufe stark signifikante Unterschiede zwischen den drei Schülertypen.⁸⁸ Hauptschüler(innen) neigten noch stärker als in Klasse 8 zu religiös-ablehnenden und nichtreligiösen Positionen in der religiösen Kritik (43,7 %) als Realschüler/innen (27,1 %) oder Gymnasiasten (26,1 %). Andererseits vertraten Hauptschüler(innen) im Vergleich zur 8. Klassenstufe jetzt mehr religiös-zustimmende und weniger ambivalent-neutrale Positionen zu den religiösen Aussagen. Realschüler(innen) führten beim Anteil der religiös-zustimmenden sowie der ambivalent-neutralen Position. Bei Gymnasiasten ging im Vergleich zu Klasse 8 der Anteil religiös-zustimmender und religiös-kritischer Positionen zurück, was sie auch von den Realschüler(innen) unterschied, die in Klasse 9 nicht kritischer zu religiösen Aussagen der Skala votierten.

⁸⁸ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

3.4.3 Der Einfluss des Schülertyps auf die religiöse Kritik in Klasse 10

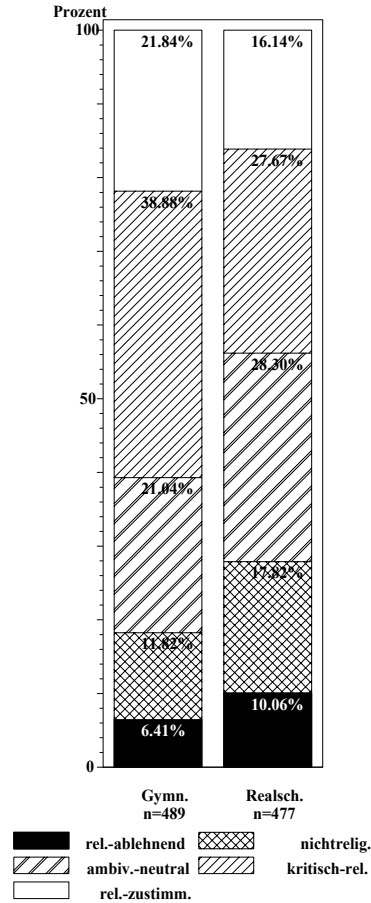
Relig. Kritik in Abh. vom Schüler (Klasse 10)

Abb. 74 zeigt für die 10. Klasse stark signifikante Unterschiede in der religiösen Kritik von Schüler(innen) am Gymnasium und Realschüler(innen).⁸⁹ Für Gymnasiasten war die religiös-zustimmende und kritisch-religiöse Position zu religiösen Aussagen der Skala wesentlich bedeutsamer (60,7 %) als für Realschüler/innen (43,8 %). Gymnasiasten zeigten sich mit diesem Anteil und ihrem gegenüber Klasse 9 zurückgegangenen nichtreligiösen und religiös-ablehnenden Positionen (18,2 %) wieder als der Schülertyp, der am meisten die religiösen Aussagen der Skala bejahen konnte. Dies geschah aber mit einer gegenüber Klasse 8 und 9 größer gewordenen kritisch-religiösen Position (38,9 %), die Gymnasiasten der 10. Klasse wesentlich prägte. Bei Realschüler(innen) war die religiöse Kritik durch nichtreligiöse und religiös-ablehnende Positionen deutlich stärker als bei Gymnasiasten und ähnlich hoch wie in Klasse 9

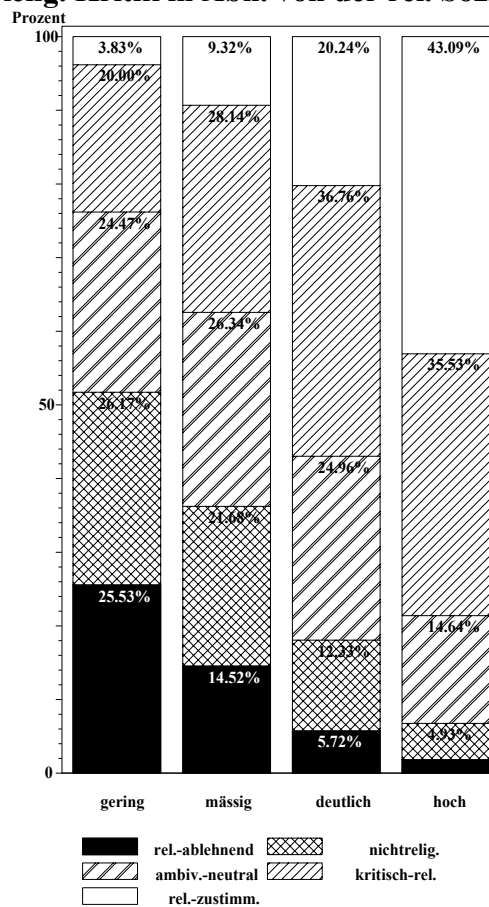
⁸⁹ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

(27,9). Am häufigsten vertraten Realschüler(innen) zu religiösen Aussagen der Skala ambivalent-neutrale Positionen, die gegenüber Klasse 9 zunahmen.

3.5 Der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die religiöse Kritik

Die religiöse Kritik sollte auch auf Abhängigkeit von der religiösen Sozialisation untersucht werden, um religionsdidaktisch relevante Unterschiede der Schülergruppen sichtbar zu machen (vgl. Abb. 75):

Relig. Kritik in Abh. von der rel. Sozialisation



Die religiöse Sozialisation der Probanden übt dabei einen stark signifikanten Einfluss auf die religiöse Kritik aus.⁹⁰ Jede Steigerung in die nächst höhere Gruppe religiöser Sozialisation führt zu sprunghaften Veränderungen der Klassen religiöser Kritik. Mit zunehmender Höhe der religiösen Sozialisation stiegen religiös-zustimmende Positionen an und nichtreligiöse und religiös-ablehnende Einstellungen gingen zurück. Die ambivalent-neutrale Position blieb dabei unverändert auf einem relativ konstanten

⁹⁰ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

Level, der nur unter Jugendlichen mit hoher religiöser Sozialisation sichtbar absank. Kritisch-religiöse Positionen zu den Aussagen der Skala waren für Jugendliche mit deutlicher und hoher religiöser Sozialisation beinahe genauso bedeutsam.

3.6 Der Einfluss der Kirchenzugehörigkeit auf die religiöse Kritik

Von eminent religionsdidaktischer Bedeutung sind auch Unterschiede in der religiösen Kritik zwischen Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit und konfessionslosen Schüler(innen), welche die folgende Graphik veranschaulicht:

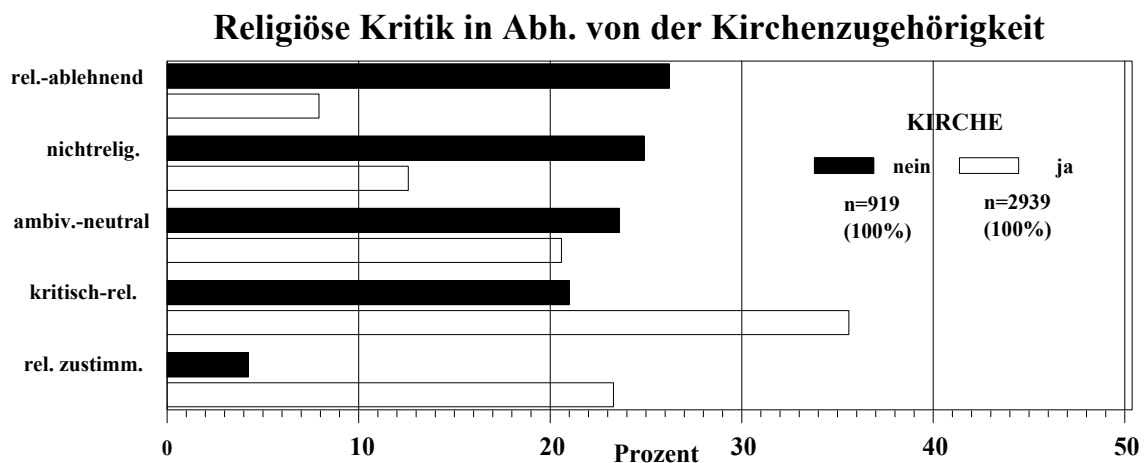


Abb. 76 zeigt den signifikanten Einfluss der Kirchenzugehörigkeit auf die religiöse Kritik der Befragten.⁹¹ Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit können dabei nicht einfach mit kritisch-religiösen bzw. religiös-zustimmenden Positionen identifiziert werden. Immerhin 20,5 % der evangelischen bzw. anderskonfessionellen Religionsschüler(innen) nahmen nichtreligiöse bzw. religiös-ablehnende Positionen ein. Diese beiden unterschiedlich stark ausgeprägten atheistischen Positionen wurden von 51,1 % der Religionsschüler(innen) ohne Kirchenzugehörigkeit vertreten. Ein fast genau so großer Teil dieser Schüler(innen) vertrat ambivalent-neutrale (23,6 %), kritisch-religiöse (21 %) oder sogar religiös-zustimmende (4,2 %) Positionen. Für die didaktische Arbeit der Religionslehrkräfte ist vor allem die Tatsache besonders relevant, dass fehlende Kirchenzugehörigkeit von Schüler(innen) nicht mit atheistischen Positionen gleichzusetzen ist.

⁹¹ Im Chi²-Test war $P < 0.0001$.

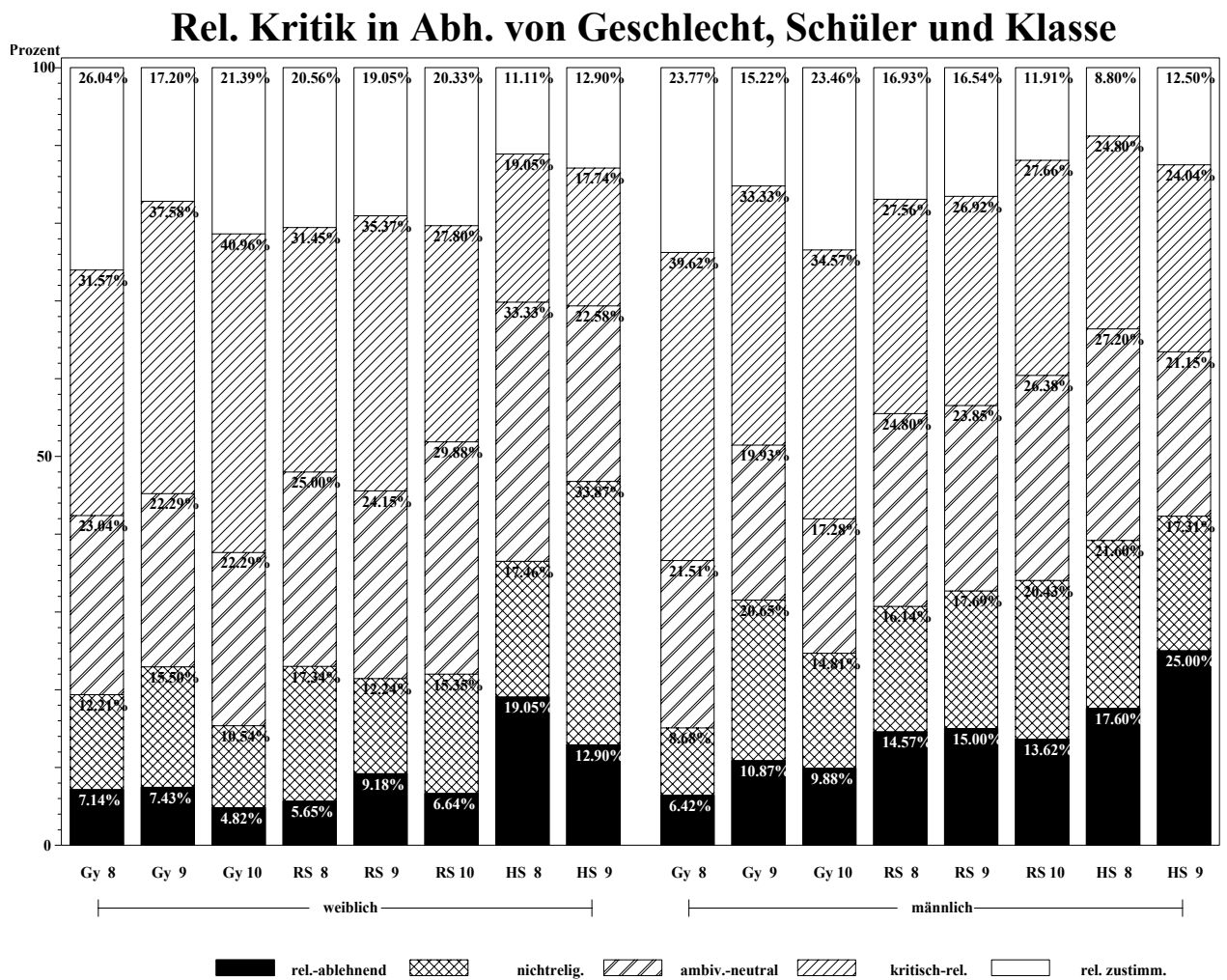
3.7 Zusammenfassung

Die Skala religiöser Kritik wurde in Abhängigkeit der vier Variablen Klasse, Geschlecht, Schülertyp, religiöse Sozialisation und Kirchenzugehörigkeit untersucht. Dabei zeigte sich, dass diese in signifikanter Weise die in der Skala religiöser Kritik zusammengefassten religiösen Aussagen beeinflussen. Als wichtigste Ergebnisse sollen festgehalten werden:

- Im Klassenstufenvergleich war unter Neunklässlern die Kritik an religiösen Aussagen der Skala am höchsten ausgeprägt.
- Mädchen bejahten die religiösen Aussagen der Skala stärker als Jungen.
- Jungen votierten weitaus kritischer zu den religiösen Aussagen der Skala als Mädchen.
- An der Regelschule spielten Geschlechtsunterschiede in der religiösen Kritik eine größere Rolle als am Gymnasium. Dabei differierten insbesondere in den Klassen 8 – 10 der Regelschule und in der 10. Klasse am Gymnasium die Positionen von Jungen und Mädchen deutlich voneinander.
- Im Vergleich der Schülertypen artikulierten Hauptschüler(innen) am stärksten Kritik an religiösen Aussagen.
- Schüler(innen) am Gymnasium konnten am meisten die religiösen Aussagen der Skala bejahen. Sie drückten ihre Zustimmung dabei vor allem durch die kritisch-religiöse Position aus.
- Mit Ausnahme der religiös hoch Sozialisierten bildeten unter den Jugendlichen ambivalent-neutrale Positionen eine relativ konstante Gruppe, deren Größe von der Höhe der religiösen Sozialisation ziemlich unbeeinflusst blieb.
- Kritisch-religiöse Positionen spielten gerade für deutlich und hoch religiös sozialisierte Jugendliche eine wesentliche Rolle.
- Auch Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit äußerten sich teilweise sehr kritisch zu den religiösen Aussagen der Skala. Nur 58 % dieser Schüler(innen) nahmen kritisch-religiöse oder religiös-zustimmende Positionen ein.
- Fast die Hälfte der konfessionslosen Religionsschüler(innen) vertraten ambivalent-neutrale, kritisch-religiöse oder religiös-zustimmende Positionen zu den Aussagen der Skala.

In der multivariaten Analyse zur Abhängigkeit von den Faktoren Geschlecht, Schüler und Klasse zeigen sich folgende Schwerpunkte unter den Jugendlichen (vgl. dazu

Abb. 77):



Religiös-zustimmende und kritisch-religiöse Positionen nahmen besonders häufig Jungen am Gymnasium in der 8. Klasse und Mädchen in Klasse 10 ein. Diese Positionen zu den religiösen Aussagen der Skala vertraten am Gymnasium auch Jungen in Klasse 10 und Mädchen in Klasse 8 und 9 noch in prozentualer Mehrheit. Fast ebenso *religiös* äußerten sich Realschülerinnen der 8. und 9. Klassenstufen. Durch besonders starke nichtreligiöse und religiös-ablehnende Positionen fielen Hauptschüler(innen) beiderlei Geschlechts in Klasse 9 auf. In der 8. Klassenstufe hatten unter Hauptschülerinnen noch ambivalent-neutrale Positionen eine herausragende Rolle gespielt.

4 Religionspädagogisches Resümee des quantitativen Teils⁹²

4.1 Unterschiede zwischen den Klassenstufen

Achtklässler fielen durch einen besonders großen Anteil von Schüler(innen) mit hoher religiöser Sozialisation auf. Besonders bei der Frequenz des Gottesdienstbesuches von evangelischen Schüler(innen) zeigte sich ihre noch verhältnismäßig starke kirchliche Bindung. Andererseits waren besonders viele Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation im RU der 8. Klasse, was die Offenheit des Schulfaches für konfessionslose Schüler(innen) belegt. Die Mehrheit der Achtklässler bejahte die religiösen Aussagen der Skala. **Neunklässler** besaßen den größten Anteil unter den mäßig religiös Sozialisierten. Für evangelische Neunklässler kam Gottesdienstbesuch nur äußerst selten in Frage. Auch die freiwilligen Angebote christlicher Jugendarbeit wurden von Schüler(innen) dieses Alters kaum in Anspruch genommen. Neunklässler artikulierten am meisten Kritik an den religiösen Aussagen der Skala. **Zehnklässler** waren am stärksten unter den deutlich religiös Sozialisierten vertreten. Zum Gottesdienstbesuch verhielten sich evangelische Zehnklässler wohlwollend distanziert, was 60 % von ihnen mit einem Kirchgang an kirchlichen Feiertagen und familiären Anlässen ausdrückten. Der Besuch christlicher Jugendarbeit in der Freizeit spielte für sie ebenfalls kaum eine Rolle. Von Schüler(innen) dieses Alters kam die meiste Zustimmung zu den religiösen Aussagen der Skala. Deutlich wird an den Ergebnissen, dass der Religionsunterricht bei Neunklässlern besonders problematisch ist. Hier ist starker Widerstand bei religiösen Themen und Bezügen zur kirchlichem Leben bzw. spiritueller Praxis zu erwarten. Diese haben in Klasse 8 und 10 bessere Chancen für auf Akzeptanz durch die Schüler(innen) und lassen ein breiteres Engagement erwarten.

⁹² In dieser Zusammenfassung zum gesamten II. Kapitel werden die Einzelergebnisse der Items zu Gottesvorstellungen nicht berücksichtigt (Punkt 2), weil die Skala rel. Kritik eine Zusammenfassung der meisten Items darstellt (Punkt 3). In Kap. VI werden unter Punkt 1 didaktisch relevante Ergebnisse von II/2 zusammen mit den Ergebnissen des qualitativen Teils ausgewertet. Nur relevante Ergebnisse zu den Items 45, 52, 58, 60 und 64, die nicht in die Skala rel. Kritik aufgenommen werden konnten, erhalten hier eine didaktische Kommentierung.

4.2 Geschlechtsunterschiede

Mädchen besaßen eine höhere religiöse Sozialisation als Jungen. Im außerunterrichtlichen Bereich besuchten sie häufiger den Gottesdienst und christliche Jugendgruppen als Jungen. Auch bei niedrigschwelligen Angeboten wie Kirchenbesichtigungen und Konzerte in kirchlichen Räumen zeigte sich eine größere religiöse Affinität der befragten Schülerinnen. In der Skala rel. Kritik stimmten Mädchen religiösen Aussagen stärker zu. Sie bejahten auch eher Vorstellungen, die Gott mit der Natur und dem Leben gleichsetzte (Item 45) oder ihn als höheres Wesen mit Wächterfunktion beschreibt (Item 52). **Jungen** waren eher gering und mäßig religiös Sozialisierte. Prägende religiöse Sozialisationsorte wie Gottesdienst und christliche Jugendarbeit wurden von ihnen seltener besucht. Besichtigungen von Kirchen und Kirchenkonzerten interessierte sie weniger als Mädchen. In der Skala rel. Kritik äußerten sie sich zu den religiösen Aussagen merklich kritischer. Für Jungen hatte Gott im distanzierten Verständnis eher keine Bedeutung (Item 58) bzw. sie besaßen stärker gar keine Vorstellung von Gott (Item 64). Ein naives Verständnis der göttlichen Allmacht lehnten sie häufiger als Mädchen ab (Item 60). Diese Geschlechtsunterschiede waren in der religiösen Kritik an Regelschule und Gymnasium unterschiedlich groß ausgeprägt. An Regelschulen verdienen die Unterschiede in allen drei Klassenstufen didaktische Aufmerksamkeit. Am Gymnasium spielen sie nur in Klasse 10 eine wesentliche Rolle.

4.3 Verschiedene Schülertypen

Hauptschüler(innen) waren häufiger gering oder mäßig religiös sozialisiert. Sie besuchten vergleichsweise am seltensten Gottesdienst und Angebote christlicher Jugendarbeit. Kirchenbesichtigungen oder Kirchenkonzerte interessierte sie am wenigsten von allen Schülertypen. Hauptschüler(innen) nahmen viel stärker religiös-ablehnende bzw. nichtreligiöse Positionen in der Skala rel. Kritik ein. Insbesondere hatte für sie Gott im distanzierten Verständnis (Item 58) häufiger keine Bedeutung bzw. sie besaßen weitaus öfter gar keine Vorstellung von Gott (Item 64). Sie wiesen besonders stark die Zuständigkeit Gottes in einem naiven Allmachtsverständnis (Item 60) oder seine Wächterfunktion für diese Erde (Item 52) zurück. Hauptschüler(innen) stellten eine besondere Problemgruppe dar, weil sie die geringste rel. Vorbildung und

die wenigsten religiösen Aktivitäten in der Freizeit mit in den Unterricht brachten und sich hier am ablehnendsten zu religiösen Positionen äußerten.

Realschüler(innen) waren am stärksten unter den deutlich religiös Sozialisierten vertreten. Den Gottesdienst besuchten sie öfters als Hauptschüler(innen) und seltener als Schüler(innen) am Gymnasium. Ihre Teilnahmefrequenz an christlicher Jugendarbeit war der von Schüler(innen) am Gymnasium ähnlich. An Kirchenbesichtigungen und Kirchenkonzerten nahmen sie merklich seltener als Gymnasiasten und öfter als Hauptschüler(innen) teil. In der rel. Kritik nahmen sie in Klasse 8 und 9 meist eine mittlere Position zwischen Hauptschüler(innen) und Gymnasiasten ein. In der 10. Klasse vertraten sie stärker neutrale, nichtreligiöse und religiös-ablehnende Positionen als Schüler(innen) am Gymnasium. Realschüler(innen) sind durch ihre überwiegend mittlere Position zwischen den Extremen Hauptschüler(innen) und Gymnasiasten ein relativ ausgeglichener Schülertyp, der in die meist integrativ geführten Religionsgruppen in Klasse 8 und 9 der Thüringer Regelschulen ein konstruktives Element einbringt.

Schüler(innen) am Gymnasium besaßen vergleichsweise den größten Anteil unter den religiös hoch Sozialisierten. Sie waren die häufigeren Besucher von Gottesdiensten, Kirchen und Konzerten in kirchlichen Räumen sowie von Angeboten christlicher Jugendarbeit. In der Skala rel. Kritik bejahten sie am stärksten die religiösen Aussagen. Ihre Zustimmung drückten sie vor allem differenziert durch die kritisch-religiöse Position aus. Sie hatten am seltensten keine eigene Vorstellung von Gott (Item 64). Schüler(innen) am Gymnasium brachten die besseren Voraussetzungen mit in den RU, weil ihre rel. Vorbildung größer und ihre religiösen Aktivitäten in der Freizeit stärker waren. Zur Gottesvorstellung, dem zentralen Thema des Unterrichts, nahmen sie eine religiösere Position als die beiden anderen Schülertypen ein.

4.4 Religiöse Sozialisation und Kirchenzugehörigkeit bzw. Konfessionslosigkeit

Deutlich religiös sozialisierte Schüler(innen) bildeten den größten Anteil der Befragten (44 %). Diese Schüler(innen) waren durch mehrjährige Teilnahme am RU charakterisiert. Die Faktoren Gottesdienstbesuch und Teilnahme an einer christlichen Jugendgruppe in der Freizeit mussten bei ihnen nicht unbedingt relevant sein. Dieser 'volkskirchliche Typ' von 14 – 17jährigen Schüler(innen) besitzt damit Merkmale, die auch künftig im RU zu erwarten sind. Eine evangelische Religionsdidaktik sollte sich

daher in besonderer Weise an diesem Niveau der religiösen Sozialisation und nicht an den stärker kirchlich verbundenen religiös hoch sozialisierten Schüler(innen) orientieren. Für deutlich rel. Sozialisierte sind kritisch-religiöse und ambivalent-neutrale Positionen in der religiösen Kritik am wichtigsten (zusammen 62 %). Der RU kann von dieser größten Schülergruppe oft nur bedingte Zustimmung bzw. eingeschränktes Verständnis für religiöse Inhalte des Faches erwarten. Ein Viertel der befragten Schüler(innen) besaß keine Kirchenzugehörigkeit (24 %). Diese Religionsschüler(innen) waren beinahe identisch mit gering religiös Sozialisierten und bildeten einen wesentlichen Teil der mäßig religiös Sozialisierten (42 %). Konfessionslos Schüler(innen) sind in ihrer Gottesvorstellung keinesfalls mit atheistischen Positionen gleichzusetzen. Auch ambivalent-neutrale Positionen oder kritisch-religiöse Positionen wurden oftmals von ihnen vertreten. Konfessionslose Schüler(innen) müssen daher differenziert wahrgenommen werden. Sie brauchen in didaktischer Hinsicht ähnliche Zugänge zu Themen des RU wie die gering oder mäßig religiös sozialisierten Schüler(innen). Für kirchenangehörige wie für konfessionslose Schüler(innen) ist im Blick auf seltenen Gottesdienstbesuch und geringe Teilnahme an christlicher Jugendarbeit in Klasse 9 und 10 der RU meist der einzige Ort, wo in diesem Alter religiöse Bildung erfolgt. Dies muss didaktische Konsequenzen haben. Einerseits dürfen wir die Jugendlichen in diesem Alter nicht mit religiösen Inhalten überfordern, weil sie diese Thematik im fakultativen Freizeitbereich weitgehend meiden. Andererseits zeigt die auffallend große Gruppe der 'Feiertagschristen' beim Gottesdienstbesuch, dass evangelische Jugendliche in Thüringen weder fromm noch gleichgültig sind. Auch sie wollen an Schwellen und Höhepunkten des Lebens religiös angesprochen werden. Hier wird ein großes religionspädagogisches Arbeitsfeld für jugendgemäße Spiritualität erkennbar. Solcherart praxis spiritualis wäre im RU wie bei Schulgottesdiensten zu Feiertagen oder Höhepunkten des Schullebens durchaus sinnvoll und unter den genannten Voraussetzungen möglich.

4.5 Regionale Besonderheiten

Landkinder aus Dörfern und Orten mit unter 3000 Einwohnern bildeten erhebliche Anteile der Religionsschüler(innen) an den meisten Schulstandorten (Regelschulen in Großstädten, Gymnasien in kleinen, mittleren und größeren Städten). Sie brachten eine höhere religiöse Sozialisation in den RU mit als Schüler(innen) aus größeren und

großen Städten. In didaktischer Hinsicht bedeutet dies, dass da, wo große Teile der Schüler(innen) Landkinder sind, der RU merklich günstigere Voraussetzungen besitzt. Gerade der Kontakt zur Kirchgemeinde ist bei Landkindern enger. Dies zeigte sich an ihrem häufigeren Gottesdienstbesuch. Für Schüler(innen) aus Städten mit 20000 Einwohnern war dagegen Gottesdienstbesuch fast ein Fremdwort. Eine evangelische Religionsdidaktik muss diese unterschiedlichen Voraussetzungen berücksichtigen. Für den Unterricht bei Schüler(innen) aus großen Städten mit geringen religiösen Voraussetzungen sollten Elemente eingeplant werden, die mit der Wirklichkeit von Kirche in Gemeindeleben, Jugendarbeit, Diakonie und Gottesdienst bzw. spiritueller Praxis überhaupt erst bekannt machen. Auch in den 22 Thüringer Stadt- und Landkreisen gab es erhebliche Abweichungen in der Höhe der religiösen Sozialisation bei den Befragten, die zum Teil weit zurückliegende Ursachen in der Thüringer Kirchengeschichte haben. Von daher kann es heute kein einheitliches didaktisches Konzept des Evangelischen Religionsunterrichts in Thüringen geben. Für die Lehrkräfte des RU ist es eine vordringliche Aufgabe, je nach regionaler religionspädagogischer Situation ein eigenes didaktisches Konzept für ihre Religionsgruppen zu entwerfen, das insbesondere die ganz verschiedene religiöse Sozialisation ihrer Schüler(innen) berücksichtigt. Dazu brauchen sie auch Kenntnis über den mehr oder weniger großen Einfluss des Lernortes Kirchgemeinde (durch Konfirmandenarbeit, Jugendgruppen und Gottesdienst) auf die ihnen anvertrauten Religionsschüler(innen).⁹³

⁹³ Auch die neuen Lehrpläne für die Regelschule (1999), S. 8 bzw. für das Gymnasium (1999), S. 9, verweisen auf die regional unterschiedlichen Ausgangssituationen für den Ev. RU in Thüringen.

III. Gründe für den Besuch des Religionsunterrichtes

1 Motive von vierzehn- bis siebzehnjährigen Schüler(innen) zur Teilnahme am RU

1.1 Die Codierung bei Aufgabe 19 und die Bildung der Motivgruppen

Auf Seite 9 des Fragebogens wurde gefragt: "*Warum besuchst Du den Religionsunterricht?*". Bei möglichen Mehrfachankreuzungen war zwischen 16 vorgegebenen Items zu wählen. Zusätzlich konnten unter der Aufgabenstellung "*Für mich sind folgende Gründe wichtig*" weitere Gründe in dafür vorgesehene Leerzeilen eingetragen werden. Solche direkten Schüleräußerungen sind aufgrund ihres qualitativen Charakters besonders interessant. 702 Schüler/innen (18 % der Probanden) trugen hier eigene Motive ein, die 872 Codierungen bekamen. Dabei galt jedes inhaltlich selbständige Motiv als Codiereinheit. Jede Codiereinheit wurde nur einmal verschlüsselt, d.h. nur einer Kategorie zugewiesen. Gemessen wurde die Ausprägung eines Merkmals, d.h. das Vorhandensein einer Kategorie bei einem Befragten. Eintragungen der Befragten, die nicht den Kategorien 1 - 26 und 44 - 45 zugeordnet werden konnten und die inhaltlich mit den Items 27 – 42 identisch waren, erhielten als eigene handschriftliche Äußerungen die Codierungsnummer 43. Sie wurden später von mir entweder den Items 27 – 42 zugewiesen¹ oder entfielen in der weiteren Auszählung, wenn dieses Motiv bereits bei den Items 27 – 42 angekreuzt war. In der Sichtungsphase wurden für die handschriftlichen Motive der Schüler(innen) 28 Kategorien entwickelt, die während der beiden Codierungsphasen unverändert erhalten blieben. Im Anhang (Anlage 12) befindet sich eine Liste dieser Kategorien mit Codierungsbeispielen. Jede Kategorie erhielt ein Ankerbeispiel und wenn nötig eine Kurzbeschreibung. Mit den 16 vorgegebenen Items ergaben das insgesamt 44 Gründe für die Teilnahme am RU, bei denen inhaltliche Parallelen auftraten². Deshalb wurden sie nach Abschluss der beiden

¹ Beispiele dafür befinden sich im Anhang in der Liste mit den Codierungsbeispielen (Anlage 12).

² Z.B. zwischen Item 27 und Kategorie 1, zwischen Item 35 und Kategorie 3, zwischen Kategorie 18 und 19. Zwischen den Kategorien 16 und 17 bestand keine exakte Trennschärfe, so dass sie nach Abschluss der Codierung zusammengelegt wurden.

Codierungsphasen nach inhaltlichen Kriterien zu 16 Motivgruppen zusammengefasst³, die im folgenden Motive genannt werden⁴. Dies sollte auch zur weiteren Strukturierung und Elementarisierung der Auswertung dienen. Vor allem war es dadurch möglich, den Einfluss relevanter Faktoren (Variablen) auf die Teilnahmemotive zum RU an einer angemessen großen Datenbasis zu untersuchen.

1.2 Die Klassifizierung der Motive

Um die 16 Motive⁵ aus religionspädagogischer Sicht leicht charakterisieren und bewerten zu können, wurde eine Klassifizierung in primäre, sekundäre und neutrale Motive zum RU-Besuch vorgenommen⁶. Die Zusammenfassung der dazugehörenden Motive wird in dieser Arbeit als primäre, sekundäre und neutrale Motivation⁷ bezeichnet. Als *primär* gelten Motive, die in direktem Zusammenhang mit Inhalt, Charakter oder Orientierung des Faches stehen. Die Schüler(innen) sind in positivem Sinne am Fach interessiert. Dazu zählen die 6 Motive:

- Thematische Motive
- Lebenskundliche Motive
- Religiös-bekennende Motive
- Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts
- Kirchliche Sozialisation
- Religionskundliche Motive

Als *sekundär* werden Motive bezeichnet, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Fach Religion stehen. Die Schüler(innen) begründen ihrer Teilnahme mit Motiven, die

³ Dabei erfolgte keine Summierung der Codierungen, sondern ein oder mehrere Einträge der jeweils zusammengefassten Items und Kategorien wurden als Vorhandensein des Motivs bei einem Schüler gemessen.

⁴ Unter einem Motiv verstehe ich im pädagogischen Sinn mit Köck/ Ott (1994) den Beweggrund bzw. Leitgedanken für ein bestimmtes Wollen oder Handeln (S. 488) bzw. mit Helmer (1986) "die treibende Ursache, die das Wollen in Bewegung setzt" (S. 491). In diesem engeren Verständnis "deckt sich der Begriff des Motivs mit dem des Interesses" (Helmer, ebenda). Für unseren Sprachgebrauch heißt das in Bezug auf die Wahl des Faches Religion: das leitende Interesse des Schülers, die treibende Ursache, der Beweggrund, womit die Teilnahme am RU begründet wird.

⁵ Die Motivgruppe "Sonstiges" zählt nicht in der Klassifizierung mit. Sie wird wegen ihrer geringen Bedeutung nicht mehr erwähnt.

⁶ Mit den Bezeichnungen 'primär' und 'sekundär' werden in meiner Arbeit aber nicht angeborene von erworbenen bzw. erlernten Motiven unterschieden (so Köck/ Ott, S. 488). Diese Klassifizierung deckt sich auch nicht mit der Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation. Vgl. dazu Köck/ Ott ebenda S.206 und 340 sowie Heimbrock (199), S. 374.

⁷ Heimbrock (1994) stellt ernüchtert fest, dass in der Umgangssprache wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch Motivation und Motiv oft synonym gebraucht werden, obwohl sie zu unterscheiden sind (S. 374). Ich orientiere mich an der kurzen Definition von Köck/ Ott, die unter Motivation "die Gesamtheit aller das Verhalten in einer konkreten Lebenssituation aktivierenden und steuernden Motive..." verstehen (ebenda, S. 489). D.h. in dieser Arbeit wird der Begriff Motivation im umfassenderen Sinn als der des Motivs verstanden und bezieht sich auf die konkrete Fachwahlsituation.

dem Inhalt, Charakter und der Orientierung des Faches nicht entsprechen bzw. ihnen fremd sind. Dazu zählen die 5 Motive:

- Zensurenbedingte Motive oder Lernvorteile
- Elternwille bzw. familiäre Motive
- Freundschaft zu Mitschüler(innen)
- Fachfremde Motive
- Kritik am Ethikunterricht

Als *neutral* werden diejenigen Motive charakterisiert, die in mehr indirekten Zusammenhang mit Inhalt, Charakter oder Orientierung des Faches stehen und nicht als primäre oder sekundäre Motive bewertet werden können. Dazu zählen die 4 Motive:

- Kontinuität
- Neugier
- Lehrerbezogenes Motiv
- Kritik am Religionsunterricht

1.3 Ergebnisse der Grundauszählung

Auf alle Befragten verteilen sich die Motive geordnet nach Häufigkeiten wie folgt:

Kontinuität: 2161 Befragte (55,6%)

Item 28	"weil ich im vergangenen Schuljahr schon den Religionsunterricht besucht habe"	2161 Cod.	55,6 %
---------	--	-----------	--------

Thematische Motive: 1807 Befragte (46,5%) :

Item 27	"weil mich das Fach interessiert"	1237 Cod.	31,8 %
Item 38	"weil ich mehr über Jesus wissen möchte"	739 Cod.	19 %
Item 40	"weil ich mehr über die Kirche erfahren möchte"	714 Cod.	18,4 %
Item 37	"weil die Bibel ein interessantes Buch ist"	487 Cod.	12,5 %
Kategorie 1	thematisches Interesse	82 Cod.	2,1 %
Kategorie 2	Interesse an Gott bzw. der Gottesfrage oder am Glauben	44 Cod.	1,1 %

Lebenskundliche Motive: 1598 Befragte (41,1%)

Item: 41	"weil wir im Religionsunterricht Probleme besprechen können, die uns bewegen"	1595 Cod.	41 %
Kategorie 8	Freiheit in der Themenwahl bzw. schülerorientierte Inhalte	15 Cod.	0,4 %

Religiös-bekennende Motive: 1399 Befragte (36%)

Item 35	"weil ich an Gott glaube"	1388 Cod.	35,7 %
Kategorie 3	Bekenntnis bzw. konfessionelle Motive	50 Cod.	1,3 %
Kategorie 4	Gemeinschaft mit anderen Christen	11 Cod.	0,3 %

Zensurenbedingte Motive oder Lernvorteile⁸: 1124 Befragte (28,9%)

Item 33	"weil es im Religionsunterricht leichter gute Zensuren gibt als im Ethikunterricht"	1116 Cod.	28,7 %
Kategorie 45	Lernvorteile	14 Cod.	0,4 %

Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichtes: 1115 Befragte (28,7%)

Item 42	"weil der Religionsunterricht eine besondere Atmosphäre hat, die ich gut finde"	1002 Cod.	26,3 %
Kategorie 12	Freiraum oder Atmosphäre	62 Cod.	1,6 %
Kategorie 11	Unterrichtsmethoden, Kreativität bzw. holistische Motive	46 Cod.	1,2 %
Kategorie 14	Zustimmung oder Lob	38 Cod.	1 %
Kategorie 6	Meinungsfreiheit, Toleranz oder Vertrauen	38 Cod.	1 %
Kategorie 10	Interesse an Meinungen anderer u. Diskussionen der Gruppe	29 Cod.	0,7 %
Kategorie 9	Gemeinschaft oder Zusammenhalt in der Gruppe	23 Cod.	0,6 %
Kategorie 20	Plädoyer für den schulischen RU	14 Cod.	0,4 %
Kategorie 26	Quantitativ-kommunikative Gründe	10 Cod.	0,3 %

Kirchliche Sozialisation: 904 Befragte (23,2%)

Item 36	"weil ich seit langem Kontakt zu eine Kirchgemeinde habe"	831 Cod.	21,4 %
Kategorie 5	religiöse Sozialisation	114 Cod.	2,9 %

Elternwille bzw. familiäre Motive⁹: 777 Befragte (20%)

Item 29	"weil meine Eltern das so wollten"	771 Cod.	19,8 %
Kategorie 24	Familiäre Motive	14 Cod.	0,4 %

Religionskundliche Motive: 623 Befragte (16%)

Item 39	"weil ich im Fernsehen Interessantes über verschiedene Religionen gesehen habe, das mich neugierig gemacht hat"	594 Cod.	15,3 %
Kategorie 7	andere Religionen, Sekten oder Kulte kennen lernen	47 Cod.	1,2 %

Freundschaft zu Mitschüler(innen): 463 Befragte (11,9%)

Item 34	"weil ich wegen meiner Freunde/Freundinnen lieber in die Religionsgruppe wollte"	463 Cod.	11,9 %
---------	--	----------	--------

Neugier: 379 Befragte (9,7%)

Item 32	"weil es ein neues Fach ist, das ich noch nicht kannte"	359 Cod.	9,2 %
Item 30	"weil meine Eltern dagegen waren. Das hat mich gerade neugierig gemacht"	27 Cod.	0,7 %

Lehrerbezogenes Motiv: 371 Befragte (9,5%)

Item 31	"weil mir der/die Religionslehrer/in gefällt"	371 Cod.	9,5 %
---------	---	----------	-------

⁸ In dieser Arbeit wird im folgenden nur noch abgekürzt von 'zensurenbedingten Motiven' gesprochen, was durch die geringe Bedeutung von Kategorie 45 gerechtfertigt ist.

⁹ In dieser Arbeit wird im folgenden nur noch abgekürzt von 'Elternwille' gesprochen, was durch die geringe Bedeutung von Kategorie 24 gerechtfertigt ist.

Fachfremde Motive: 90 Befragte (2,3%)

Kategorie 13	Faulsein oder Nebentätigkeiten ('Hängemattenmotive')	47 Cod.	1,2 %
Kategorie 23	Außerunterrichtliche Vorteile	6 Cod.	0,2 %
Kategorie 25	Erotische Gründe	6 Cod.	0,2 %
Kategorie 22	Informationsdefizite über Inhalt oder Anmelde- bzw. Abmeldemodus zum RU	32 Cod.	0,8%

Kritik am Ethikunterricht: 83 Befragte (2,1%)

Kategorie 15	Vergleich oder positive Wertung gegenüber Ethik	23 Cod.	0,6 %
Kategorie 16 +17	Ablehnung von Ethik bzw. des Ethiklehrers/ der Ethiklehrerin	66 Cod.	1,7 %

Sonstiges: 26 Befragte (0,7 %) ¹⁰

Kategorie 44	Sonstiges oder Nichtlesbares	26 Cod.	0,7 %
--------------	------------------------------	---------	-------

Kritik am Religionsunterricht: 24 Befragte (0,6%) ¹¹

Kategorie 18	Sachliche Ablehnung des RU als Fach	2 Cod.	0,1 %
Kategorie 19	Sachliche Kritik am RU	16 Cod.	0,4 %
Kategorie 21	unsachliche Ablehnung des RU bzw. des Religionslehrers/der Religionslehrerin	8 Cod.	0,2 %

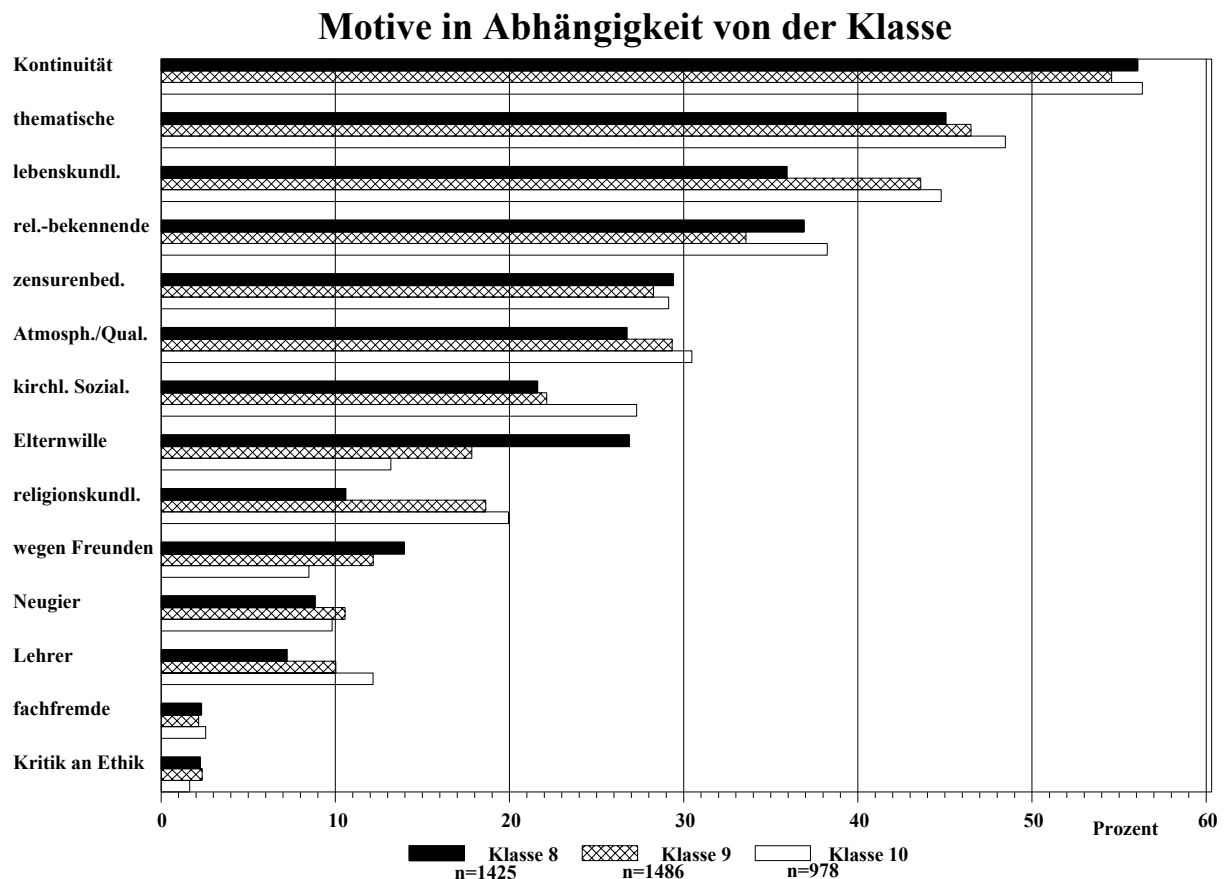
¹⁰ Aufgrund der wenigen Einträge wird diese Kategorie in der weiteren Auswertung weggelassen.

¹¹ Aufgrund der wenigen Einträge wird dieses Motiv ebenfalls in der weiteren Auswertung weggelassen.

2 Die Motive zum Besuch des RU und ihre beeinflussenden Faktoren

2.1 Die Motive in Abhängigkeit von der Klassenstufe¹²

Abb. 78 zeigt den Einfluss der Klassenstufe auf die Motive zum RU-Besuch:



Im folgenden werden die 7 Motive näher beschreiben, wo die Abhängigkeit von der Variable Klassenstufe statistisch signifikant war. Für **lebenskundliche Motive**¹³ besaßen Achtklässler das geringste Interesse (35,9 %). Diese gewannen erst mit zunehmenden Alter in Klasse 9 (43,6 %) und 10 (44,8 %) sichtlich größere Bedeutung. Die Fragen nach dem eigenen Ich und dessen Identität bzw. der Gesellschaft und ihren Problemen fanden jetzt verstärkt das Interesse der Schüler. **Religiös-bekenkende Motive**¹⁴ waren bei Achtklässlern (36,9 %) und besonders unter Zehnklässlern (38,2 %) höher als unter

¹² Grundsätzlich gilt für die Beantwortung von Aufgabe 19 des Fragebogens, dass nach den rechtlichen Bestimmungen Schüler(innen) erst mit Vollendung des 14. Lebensjahres, d.h. praktisch erst wirksam für die Fachwahl in der 9. Klasse selbst entscheiden können, ob sie am RU teilnehmen oder sich zur verpflichtenden Alternative Ethik ummelden.

¹³ P war im Chi² – Test < als 0,0001.

¹⁴ P betrug im Chi² – Test 0,0403.

Neunklässlern (33,6 %). In Klasse 9 nahmen religiös-bekennende Motive gegenüber dem "Konfirmandenalter" der Achtklässler ab. Das Bedürfnis nach Distanz zur Konfirmandenzeit und zu Glaubensfragen spielt für etliche Religionsschüler(innen) in diesem Alter offenbar eine Rolle. Für Zehnklässler besaß der eigene Glaube als Motiv der Fachwahl wieder größere Bedeutung. Erstaunlich gering war dagegen für Achtklässler die Bedeutung der eigenen **kirchlichen Sozialisation**¹⁵ (21,6 %), obwohl diese Schüler(innen) größtenteils gerade Konfirmandenunterricht haben bzw. die Konfirmation kürzlich feierten. Erst in Klasse 10 spielte dieses Motiv wieder eine größere Rolle (27,3 %). Im Vergleich der Klassenstufen führten Achtklässler klar in der Begründung der Fachwahl mit **Elternwille bzw. familiären Motiven**¹⁶ (26,9 %). In diesem Alter bestimmten noch stark die Elternhäuser, dass ihre Kinder den Religionsunterricht besuchen. Erst ab der 9.Klasse bzw. der Vollendung des 14.Lebensjahres können die Schüler(innen) nach den schulrechtlichen Bestimmungen selbst entscheiden, ob sie weiterhin am Religionsunterricht teilnehmen oder zum Ethikunterricht wechseln. Dadurch kam es in Klasse 9 zu einem starken Rückgang des Motivs (17,8 %), was möglicherweise auch mit der Zunahme des Bewusstseins von Selbständigkeit und freier Entscheidung bei Fünfzehn- bis Sechzehnjährigen zusammenhängt. Zehnklässler gaben als Begründung ihrer Fachwahl noch weniger den Einfluss familiärer Bezugspersonen an (13,2 %). **Religionskundliche Motive**¹⁷ spielten in der 8. Klasse die geringste Rolle (10,6 %). Andere Religionen bzw. Kulturen waren meist noch nicht im Blickfeld. Das Interesse an fremden Religionen erhöhte sich deutlich in Klasse 9 (18,6 %) und 10 (19,9 %), was auf eine Erweiterung der gesellschaftlichen Perspektive dieser Jugendlichen hinweist. Nach Abschluss der kirchlichen Unterweisung (Konfirmation in der 8. Klasse) und dem Vertrautwerden mit dem eigenen religiös-kulturellen Kontext wollten Religionsschüler(innen) jetzt eher den engeren christlich-kirchlichen Binnenraum verlassen und das Andere und Fremde kennen lernen. In der 8. Klasse war das **Motiv der Freundschaft zu Mitschülern**¹⁸ als Entscheidungskriterium am häufigsten verbreitet (14 %). Ähnlich wie beim Elternwillen zeigte sich daran ihre noch stark ausgeprägte Fremdbestimmung. Achtklässler müssen die zur eigenen Entscheidungsfindung notwendige Ich-Stärke erst erwerben. Mit zunehmenden Alter ging die Ausprägung des Motivs sichtlich zurück (Klasse 9: 12,2 %

¹⁵ P betrug im Chi² – Test 0,0023.

¹⁶ P war im Chi² – Test < als 0,0001.

¹⁷ P war im Chi² – Test < als 0,0001.

¹⁸ P betrug im Chi² – Test 0,0002.

und Klasse 10: 8,5 %). Das **lehrerbezogene Motiv**¹⁹ gewann mit zunehmender Klassenstufe an Bedeutung (8. Klasse : 7,2 % - 9. Klasse: 10 % - 10. Klasse: 12,2 %). Dieser Zuwachs kann parallel mit dem Interesse an guter **Atmosphäre und Qualität des Unterrichtes** gesehen werden, das mit höherer Klassenstufe in allerdings statistisch nicht signifikanter Weise zunahm²⁰. Zehnklässler artikulierten jedenfalls vergleichsweise geprägte und reifere Erwartungen an den RU, dessen Qualität sehr von Person und Unterrichtsstil der Lehrkraft abhängt. Die Tabelle mit der zusammenfassenden Klassifizierung der Motive zeigt, dass sich mit zunehmender Klassenstufe die primäre Motivation zum RU-Besuch deutlich erhöhte. Ebenso klar ging die sekundäre Motivation als Fachwahlbegründung zurück.

P < 0,0001	primäre Motivation	sekundäre Motivation	neutrale Motivation	Total
Klasse 8	54,5 %	23,1 %	22,4 %	100 %
Klasse 9	58,2 %	18,9 %	22,9 %	100 %
Klasse 10	61 %	16,1 %	22,9 %	100 %

Demnach waren Neunklässler und vor allem Zehnklässler hinsichtlich Inhalt, Charakter oder Orientierung des Faches die motivierteren Teilnehmer(innen) am RU als Achtklässler.

2.2 Die Motive in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler(innen)²¹

2.2.1 Charakteristische Motive von Mädchen und Jungen

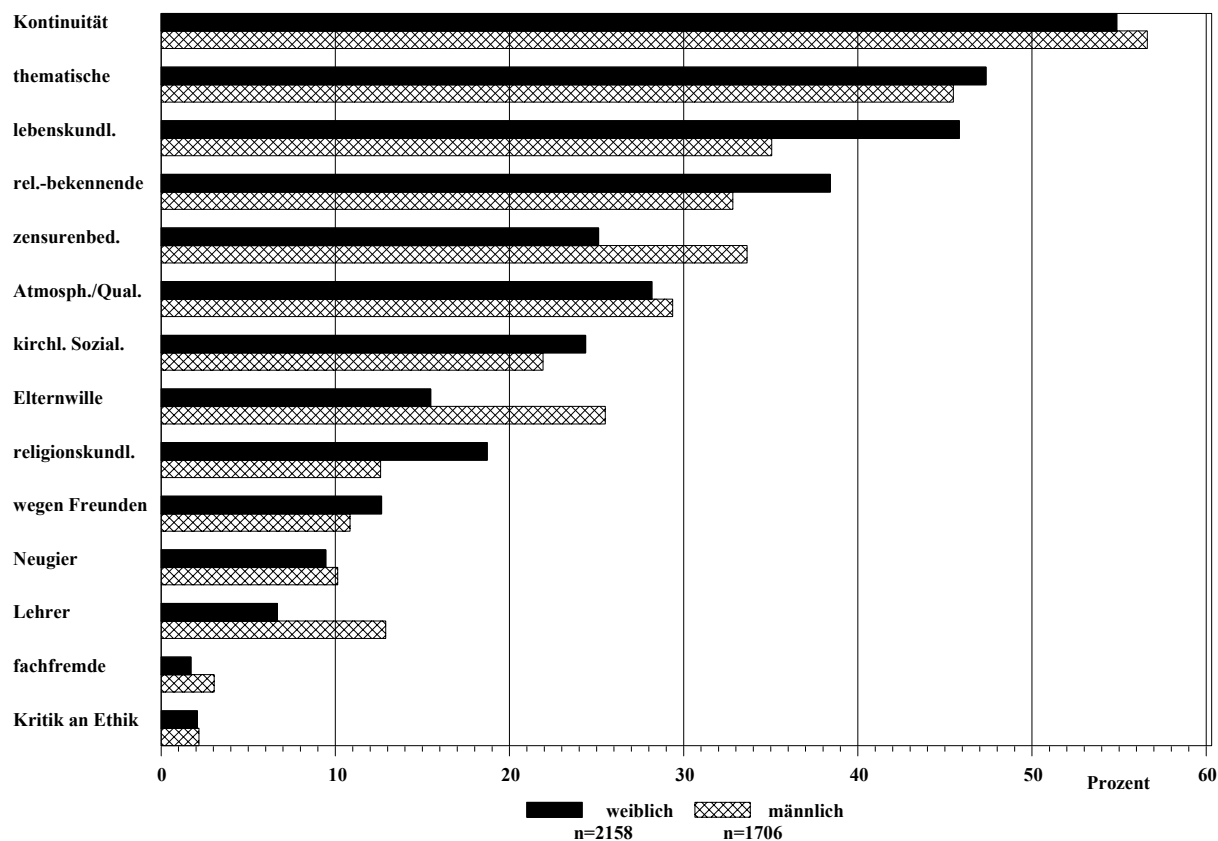
Abb. 79 zeigt unter allen Befragten interessante Unterschiede in den Fachwahlbegründungen zwischen Jungen und Mädchen:

¹⁹ P betrug im Chi² – Test 0,0002.

²⁰ Die Irrtumswahrscheinlichkeit betrug im Chi² – Test 0,1073. Sie war damit etwas größer, als dass eine Abhängigkeit des Motivs von der Klassenstufe als schwach signifikant gelten könnte.

²¹ Auch hier gilt bei der Fachwahl in Klasse 8 das unter Anmerkung 9 Gesagte.

Motive in Abhängigkeit vom Geschlecht



Dabei wurde eine signifikante Abhängigkeit von der Variable Geschlecht bei 9 Motiven festgestellt, die im folgenden benannt werden. Für **Mädchen** waren lebenskundliche Motive, religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive und die eigene kirchliche Sozialisation deutlich stärkere Beweggründe als für Jungen²². Mädchen ließen sich auch häufiger als Jungen durch die Freundschaft zu Mitschüler(innen) zur Teilnahme am RU bewegen²³. Wieder wird die alte These bestätigt, dass beim weiblichen Geschlecht alles, was mit Glauben, Lebensproblemen, Religion(en), Kirche und zwischenmenschlichen Beziehungen zu tun hat, auf mehr Interesse stößt. Bei **Jungen** hing dagegen die Fachwahl viel stärker von zensurenbedingten Motiven, dem Elternwillen, der Person des Lehrers/der Lehrerin und von fachfremden Motiven ab²⁴. Im Zeitalter von Gleichberechtigung und Koedukation der Geschlechter bekommen

²² P war im Chi² – Test bei lebenskundlichen und religionskundlichen Motiven < 0,0001 und betrug bei rel.-beken nenden Motiven 0,0003 sowie bei der kirchlichen Sozialisation 0,0735 (= schwach signifikant).

²³ P betrug im Chi² – Test 0,0045.

²⁴ P war bei zensurenbedingten Motiven, bei Elternwillen und dem lehrerbezogenen Motiv im Chi² – Test < 0,0001 und betrug bei fachfremden Motiven 0,0061.

wissenschaftlich festgestellte Unterschiede im Verhalten der Geschlechter oftmals gesellschaftliche Relevanz. Die folgende Tabelle zeigt auch für den kleinen geschützten Rahmen des Religionsunterrichts der Klassen 8–10 klare Unterschiede in der Motivation zur Teilnahme am Unterricht:

P < 0,0001	primäre Motivation	sekundäre Motivation	neutrale Motivation	Total
Mädchen	61,2 %	17,2 %	21,6 %	100 %
Jungen	53,3 %	22,6 %	24,1 %	100 %

Demnach begründeten Mädchen viel stärker durch primäre Motivation ihre Teilnahme am RU. Für Jungen spielte die sekundäre und neutrale Motivation eine größere Rolle. Wichtiger als der allgemeine Vergleich der Motive von Jungen und Mädchen sind die unterschiedlichen Fachwahlbegründungen in den tatsächlichen Gruppenbildungen der Thüringer Schulen. Unter 2.2.2 u. 2.2.3 werden diese Ergebnisse zur Abhängigkeit der Motive vom Geschlecht der Schüler(innen) beschrieben. Dabei werden nur die statistisch signifikanten Motive in den Tabellen dargestellt²⁵.

2.2.2 Die Motive von Regelschüler(innen) der Klassen 8, 9 und 10 im Geschlechtervergleich

8. Klasse	kirchliche Sozialisation	Elternwille
Mädchen	22,5 %	21,5 %
Jungen	14,2 %	34,6 %
P =	0,0049	0,0002

In der 8. Klasse der Regelschule waren Mädchen wesentlich stärker durch die eigene kirchliche Sozialisation zur Teilnahme am RU motiviert. Bei Jungen spielten der Elternwille eine weitaus größere Rolle. Offensichtlich waren männliche Achtklässler noch abhängiger vom Elternhaus als gleichaltrige Mädchen. Dafür kommen entwicklungsbedingte Ursachen wie die frühere weibliche Pubertät in Frage. Mädchen besaßen auch stärkere religiös-bekennende Motive (33,4 %) als Jungen (28,2 %) und waren eher durch Freunde zur Teilnahme am RU als Jungen motiviert (17 % - Jungen

²⁵ Ausgewählte Motive werden auch da im Text benannt, wo die Irrtumswahrscheinlichkeit in Bezug auf eine Abhängigkeit von der Variable Geschlecht etwas größer als 0,1 war.

12,7 %). In beiden Fällen können diese Unterschiede statistisch nicht als signifikant gelten²⁶.

9.Klasse	themat. Motive	Elternwille	zensuren- bed. M.	religions- kundl. M.	lebenskundl. Motive	Lehrer	fach- fremde M.
Mädchen	46,9 %	15,7 %	26,4 %	17,7 %	48,9 %	10,1 %	0,8 %
Jungen	36,8 %	28 %	32,4 %	8,5 %	33 %	15,7 %	3,6 %
P =	0,0060	< 0,0001	0,0767	0,0003	< 0,0001	0,0265	0,0099

In der 9. Klassenstufe besaßen Mädchen in signifikanter Weise deutlich höhere primäre Motive der Fachwahl wie thematische, lebenskundliche und religionskundliche Motive. Auch ihre religiös-bekennenden Motive waren stärker ausgeprägt (33,4 % - Jungen 28,2), ohne dass dieser Unterschied als signifikant gelten darf²⁷. Für Jungen spielten der Elternwille und lehrerbezogene sowie fachfremde Motive eine signifikant stärkere Rolle. Bei zensurenbedingten Motiven war der männliche Vorsprung schwach signifikant.

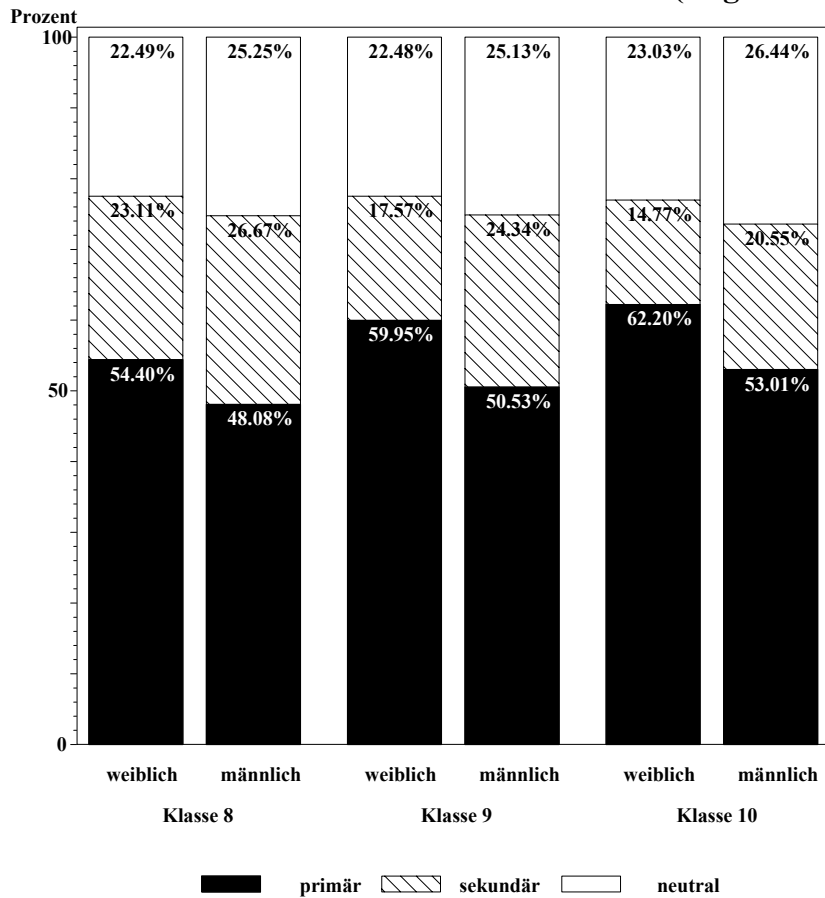
10. Klasse	Elternwille	zensurenbed. Motive	rel.-bekennende Motive	lebenskundl. Motive	Lehrer
Mädchen	12,4 %	24,4 %	37,6 %	48,8 %	7,4 %
Jungen	17,9 %	34,5 %	28,5 %	33,6 %	19,6 %
P =	0,0949	0,0156	0,0349	0,0008	< 0,0001

In der 10. Klasse unterschieden sich Jungen und Mädchen bei 5 Motiven in der Fachwahl wesentlich voneinander. Mädchen hatten signifikant stärkeres Interesse an primären Motiven wie religiös-bekennenden und lebenskundlichen Motiven. Für Jungen spielten zensurenbedingte Motive, Elternwille und lehrerbezogene Motive eine größere Rolle. Die zusammenfassende Klassifizierung zeigt in allen drei Klassenstufen deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Abb. 80):

²⁶ P betrug im Chi² – Test bei religiös-bekennenden Motiven 0,1396 u. beim Motiv der Freundschaft zu Mitschüler(innen) 0,1056.

²⁷ P betrug im Chi² – Test 0,1016.

Motivation in Abh. von Geschlecht und Klasse (Regelschule)



Auf der Graphik wird der signifikante Einfluss des Geschlechts auf die Motivation der Schüler(innen) zum Besuch des RU sichtbar²⁸: Mädchen nahmen in allen drei Klassenstufen häufiger als Jungen aufgrund primärer Motivation am RU teil. Ihre Anteile an sekundärer und neutraler Motivation zur Fachwahl waren geringer als die der Jungen. Dabei fielen an der Regelschule die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in den Klassestufen 9 und 10 deutlicher aus als in Klasse 8.

2.2.3 Die Motive von Schüler(innen) des Gymnasiums der Klassen 8, 9 und 10 im Geschlechtervergleich

8. Klasse	thematische Motive	wegen Freunden	zensurenbed. Motive	religionskundl. Motive	Atmosphäre/ Qualität
Mädchen	41,9 %	14,3 %	23,5 %	14,8 %	25,1 %
Jungen	52,4 %	9,4 %	29,4 %	10,2 %	32,4 %
P =	0,0068	0,0595	0,0818	0,0823	0,0359

²⁸ P betrug im Chi² – Test 0.0136 in Klasse 8, in Klasse 9 war P < 0,0001 u. in Klasse 10 ergab P 0,0006.

Für Jungen besaßen thematische Motive in der 8. Klasse größere Bedeutung. Möglicherweise hängt dies mit der späteren männlichen Pubertät zusammenhängen. Achtklässlerinnen sind häufig mitten in dieser entwicklungsbedingten Krisenphase. Sie lenkt die eigene Aufmerksamkeit auf alle körperlich-hormonellen Veränderungen, so dass zu diesem Zeitpunkt weniger Raum für Sachinteresse vorhanden ist. Auch das Interesse an Atmosphäre und Qualität des Unterrichts war in diesem Alter bei Jungen signifikant größer. Ebenso spielten bei Jungen zensurenbedingte Motive und in nicht signifikanter Weise der Elternwille (28,7 % - Mädchen 23,3 %) ²⁹ eine größere Rolle. Bei Mädchen waren Freundschaft zu Mitschüler(innen) und religionskundliche Motive ausschlaggebender für die Fachwahlbegründung.

9. Klasse	Elternwille	zensurenbed. Motive	religionskundl. Motive	lebenskundl. Motive	Lehrer
Mädchen	11,5 %	20,8 %	27,8 %	52,6 %	4,7 %
Jungen	17 %	37 %	18,5 %	34,4 %	9,8 %
P =	0,0318	< 0,0001	0,0041	< 0,0001	0,0065

In der 9. Klasse des Gymnasiums begründeten Mädchen die Fachwahl viel häufiger als Jungen durch lebenskundliche und religionskundliche Motive. Für Jungen waren zensurenbedingte Motive, der Elternwille und das lehrerbezogene Motiv ausschlaggebender als Teilnahmebegründung.

10. Klasse	Elterwille	zensurenbed. Motive	rel.-bekennende Motive	lebenskundl. Motive	Lehrer
Mädchen	12,4 %	24,4 %	37,6 %	48,8 %	7,4 %
Jungen	17,9 %	34,5 %	28,5 %	33,6 %	19,6 %
P =	0,0949	0,0156	0,0349	0,0008	< 0,0001

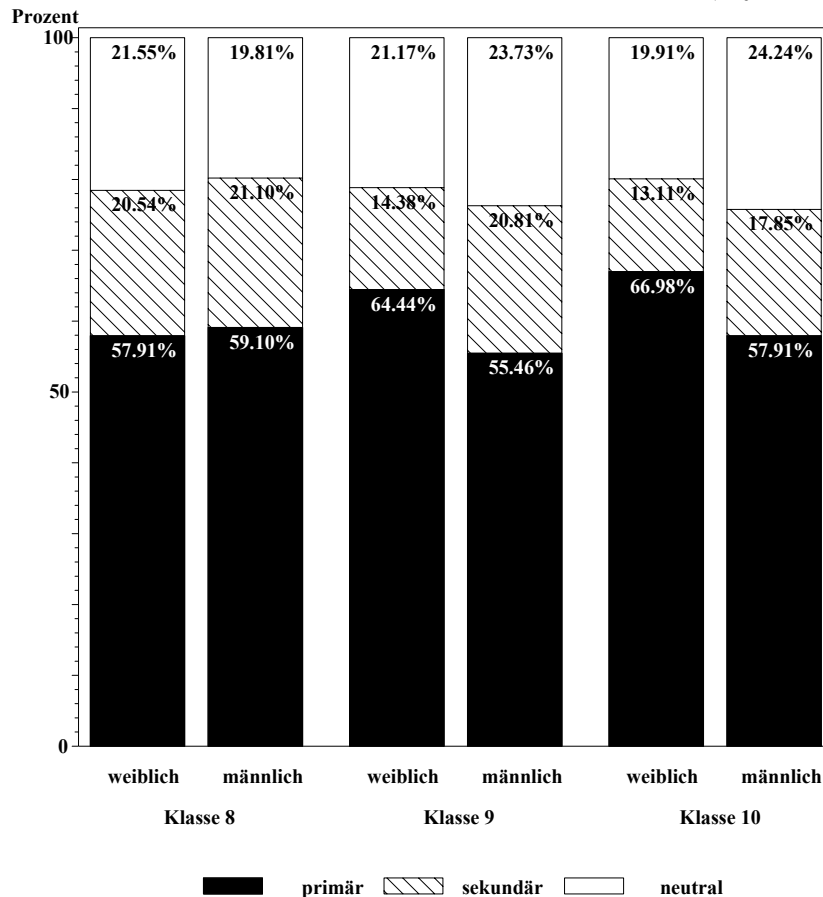
In der 10. Klasse des Gymnasiums gaben Mädchen wesentlich stärker als Jungen religiös-bekennende und lebenskundliche Motive als Grund ihrer Teilnahme am RU an. Gegenüber Klasse 9 traten in Klasse 10 die Unterschiede beim religionskundlichen Motiv zurück (Mädchen 26,2 % - Jungen 22,2 %), so dass das stärkere weibliche Interesse an diesem Motiv nicht mehr als signifikant gelten kann ³⁰. Für männliche

²⁹ P betrug im Chi² – Test 0,1107.

³⁰ P betrug im Chi² – Test 0,3366.

Zehnklässler blieben weiterhin zensurenbedingte Motive, Elternwille und das lehrerbezogene Motiv ausschlaggebender als Fachwahlbegründung. Die Klassifizierung der Motive zeigt zusammenfassend diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern am Gymnasium (vgl. Abb. 81):

Motivation in Abh. von Geschlecht und Klasse (Gymnasium)



Die Abhängigkeit der Motivation vom Faktor Geschlecht kann am Gymnasium nur in den Klassenstufen 9 und 10 als signifikant gelten³¹. Während Jungen in Klasse 8 eine leicht höhere primäre Motivation als Mädchen aufwiesen, veränderte sich dieses Bild in den Klassen 9 und 10 deutlich. Hier begründeten Mädchen erheblich stärker die Fachwahl aufgrund primärer Motivation. Ihre sekundäre und neutrale Motivation war jetzt sichtlich geringer als die der Jungen ausgeprägt.

³¹ P betrug im Chi² – Test 0,5984 in Klasse 8, in Klasse 9 war P < 0,0001 u. in Klasse 10 ergab P 0,0007

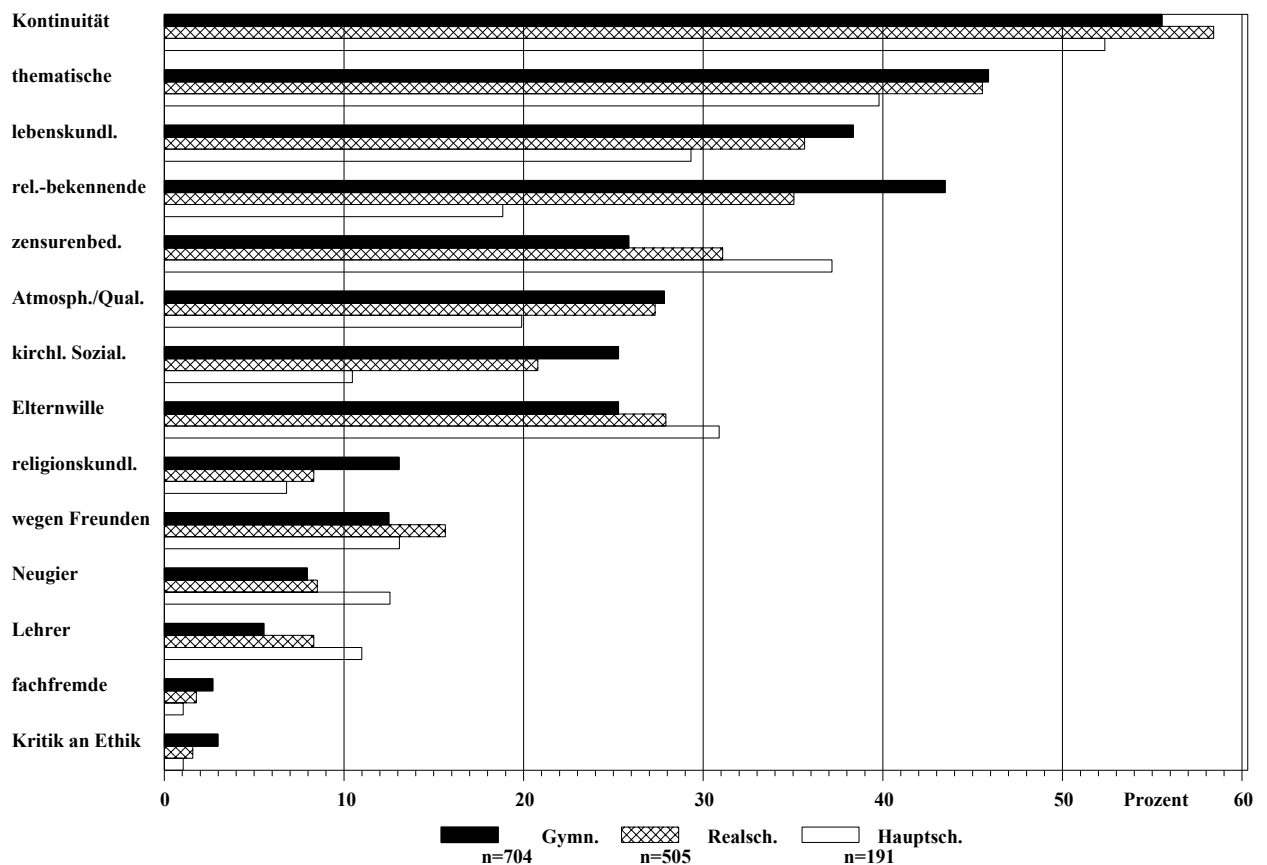
2.3 Die Motive in Abhängigkeit vom Schülertyp

Religionsunterricht hat es mit drei 'Schülertypen' zu tun, die aus ganz unterschiedlichen Motiven ihre Teilnahme am Religionsunterricht begründen. Die Ergebnisse sind insbesondere für die Thüringer Regelschule von großer Brisanz, weil hier überwiegend in gemischten Gruppen von Haupt- und Realschüler(innen) RU erteilt wird.

2.3.1 Die Begründung der Fachwahl durch die drei Schülertypen in Klasse 8³²

Abb 82 zeigt erhebliche Unterschiede in der Teilnahmebegründung, die bei 7 Motiven statistisch signifikant waren:³³

Motive in Abhängigkeit vom Schüler (Klasse 8)



³² Vgl. zur Fachwahl in Klasse 8 Anmerkung 9.

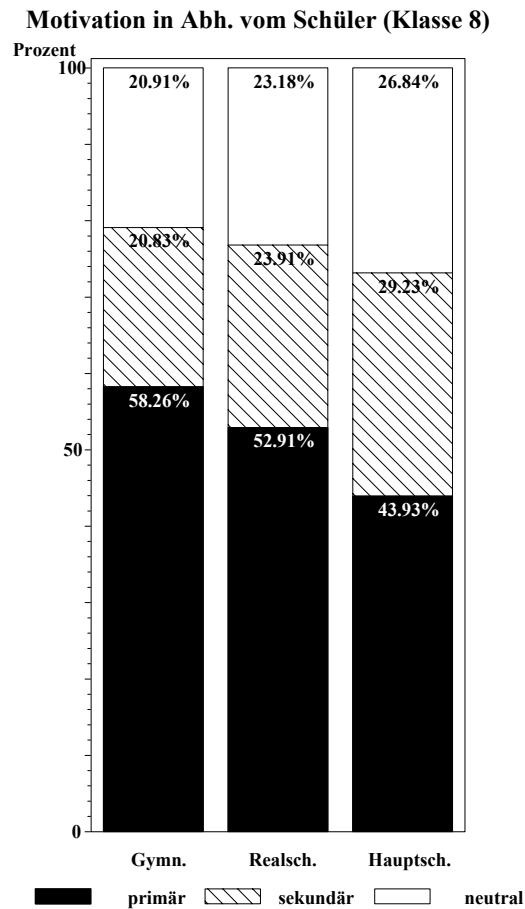
³³ Bei lebenskundlichen Motiven betrug P im Chi² – Test 0,0673, bei Atmosphäre/Qualität 0,0784, beim lehrerbezogenen Motiv 0,0196, bei religionskundl. Motiven 0,0059 und bei zensurenbezogenen Motiven 0,0051. P war im Chi² – Test bei rel.-beken nenden Motiven und der kirchlichen Sozialisation < 0,0001.

Im folgenden Text werden nur diejenigen Motive näher beschrieben, wo eine Abhängigkeit vom Schülertyp statistisch signifikant war.

- Lebenskundliche Motive wurden am stärksten von Schüler(innen) am Gymnasium benannt (38,4 %). Für Hauptschüler(innen) spielten sie eine deutlich geringere Rolle (29,3 %).
- Religiös-bekennende Motive gaben Schüler(innen) am Gymnasium (43,5 %) mehr als doppelt so oft wie Hauptschüler(innen) (18,8 %) und wesentlich öfters als Realschüler/innen (35%) an.
- Zensurenbedingte Motive spielten für Hauptschüler(innen) eine viel größere Rolle (37,2 %) als für Realschüler/innen (31,1 %) und Schüler(innen) am Gymnasium (25,8 %). Dies könnte daran liegen, dass Hauptschüler(innen) am dringendsten Erfolgserlebnisse in der Leistungsbewertung brauchen.
- Die Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts war für Schüler(innen) am Gymnasium (27,8 %) und Realschüler(innen) wichtiger als für Hauptschüler/innen (19,9 %).
- Mit der eigenen kirchlichen Sozialisation begründeten weitaus mehr Schüler(innen) am Gymnasium (25,3 %) und Realschüler/innen (20,8 %) ihre Teilnahme am RU als Hauptschüler/innen (10,5 %).
- Religionskundliche Motive hatten ihren Schwerpunkt bei Schüler(innen) am Gymnasium (13,1 %).
- Die Person des Lehrers/der Lehrerin besaß bei Hauptschüler(innen) die meiste Bedeutung (11 %). Für diesen Schülertyp war die Beziehungsebene des Unterrichts weitaus wichtiger als für Gymnasiasten oder Realschüler(innen).

In der zusammenfassenden Klassifizierung sind stark signifikante Unterschiede³⁴ in der Motivation zwischen den drei Schülertypen zu erkennen (vgl. Abb. 83):

³⁴ P war im Chi² – Test < 0,0001.



Mit steigendem Bildungsgrad des angestrebten Schulabschlusses verringerten sich dabei sekundäre und neutrale Motivation zugunsten zunehmender primärer Motivation. Diese war bei Gymnasiasten am höchsten und bei Hauptschüler(innen) am geringsten ausgeprägt. Auch zwischen Realschüler(innen) und Hauptschüler(innen) gab es erhebliche Unterschiede der Motivation. In ihrer Motivation waren dabei Realschüler(innen) den Schüler(innen) am Gymnasium ähnlicher als den Hauptschüler(innen).

2.3.2 Die Begründung der Fachwahl durch die drei Schülertypen in Klasse 9

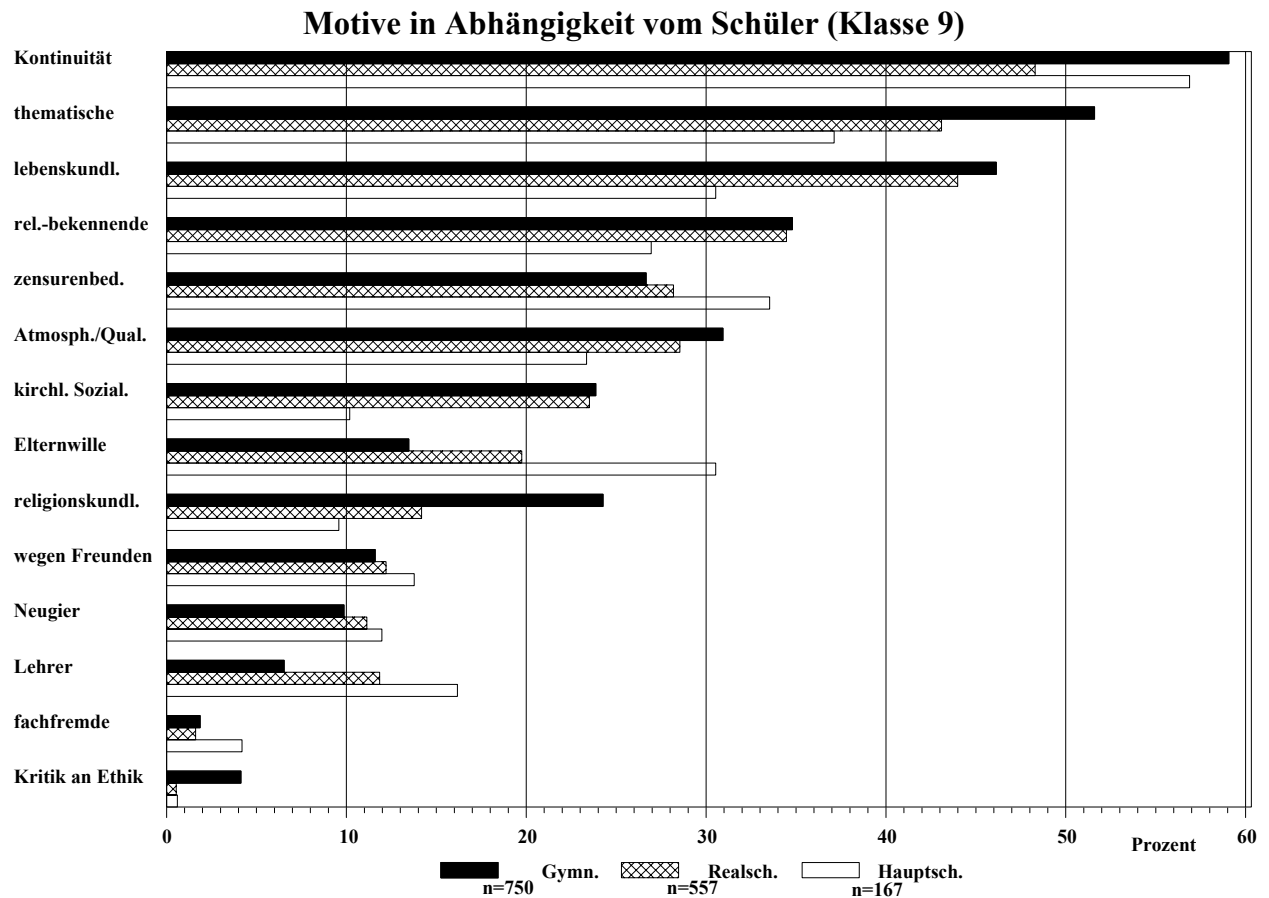


Abb. 84 zeigt erhebliche Unterschiede in der Teilnahmebegründung, die sich bei 8 Motiven als statistisch signifikant erwiesen³⁵:

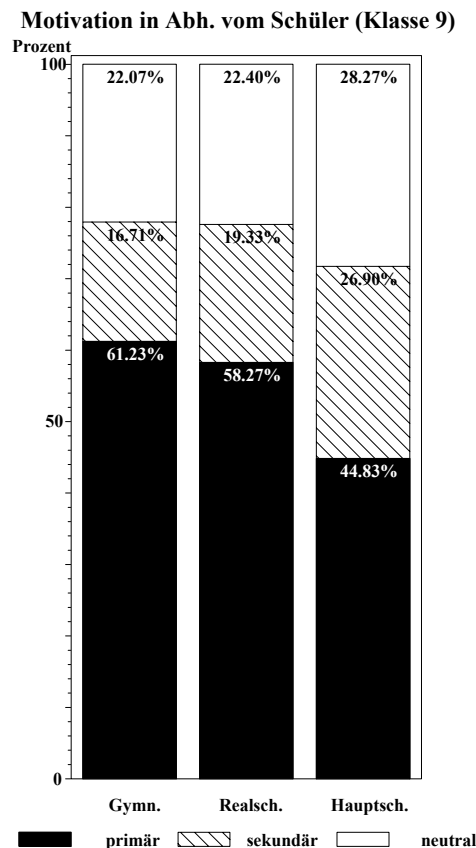
- Das Motiv der Kontinuität bestimmt stärker Schüler(innen) am Gymnasium (59,1 %) und Hauptschüler/innen (56,9 %) als Realschüler/innen (48,3 %).
- Thematische Motive waren bei Schüler(innen) am Gymnasium deutlich höher ausgeprägt (51,6 %) als bei Hauptschüler/innen (37,1 %) und Realschüler/innen (43,1 %).
- Mit lebenskundlichen Motiven begründeten Schüler(innen) am Gymnasium (46,1 %) und Realschüler/innen (44 %) viel stärker als Hauptschüler/innen (30,5 %) die Fachwahl.
- Die eigene kirchliche Sozialisation spielte für Schüler(innen) am Gymnasium (23,9 %) und für Realschüler/innen (23,5 %) eine fast gleich große Rolle, die

³⁵ Im Chi² – Test betrug P beim thematischen Motiv 0,0003, bei der kirchlichen .Sozialisation 0,0004, beim lebenskundlichen Motiv 0,0011 und bei Kontinuität 0,0005. Beim Elternwille, dem religionskundlichen Motiv, dem lehrerbezogenen Motiv und Kritik am Ethikunterricht war P < 0,0001.

sich von der geringen Relevanz des Motivs bei Hauptschüler(innen) wesentlich abhob (10,2 %).

- Der Elternwille beeinflusste viel stärker Hauptschüler/innen (30,5 %) als Schüler/innen am Gymnasium (13,5 %) oder Realschüler/innen (19,7 %).
- Religionskundliche Motive kristallisierten sich deutlich als Angelegenheit von Schüler/innen des Gymnasiums heraus (24,3 %). Realschüler/innen (14,2 %) und Hauptschüler/innen (9,6 %) begründeten damit viel seltener Teilnahme am RU.
- Das lehrerbezogene Motiv war für Hauptschüler/innen wesentlich bedeutsamer (16,2 %) als für Schüler/innen am Gymnasium (6,5 %) oder Realschüler/innen (11,8 %).
- Kritik am Ethikunterricht spielte als ausschließlich von den Befragten selbst genanntes Motiv (35 Einträge in Klasse 9) fast nur bei Schüler/innen am Gymnasium eine Rolle (4,1 %).

In der zusammenfassenden Klassifizierung sind auch in Klasse 9 stark signifikante Unterschiede³⁶ der Motivation zwischen den Schülertypen zu erkennen (vgl. Abb. 85):



³⁶ P war im Chi² – Test < 0,0001.

Mit steigendem Bildungsgrad des angestrebten Schulabschlusses verringerten sich wieder sekundäre und neutrale Motivation zugunsten zunehmender primärer Motivation. Diese war bei Gymnasiasten am höchsten und bei Hauptschüler(innen) am geringsten ausgeprägt. Zwischen Realschüler(innen) und Hauptschüler(innen) existierten in der 9. Klasse noch deutlichere Unterschiede der Motivation als in Klasse 8. Realschüler(innen) waren dabei in ihrer Motivation noch stärker als in Klasse 8 den Schüler(innen) am Gymnasium verwandt als Hauptschüler(innen).

2.3.3 Die Begründung der Fachwahl durch die beiden Schülertypen in Klasse 10

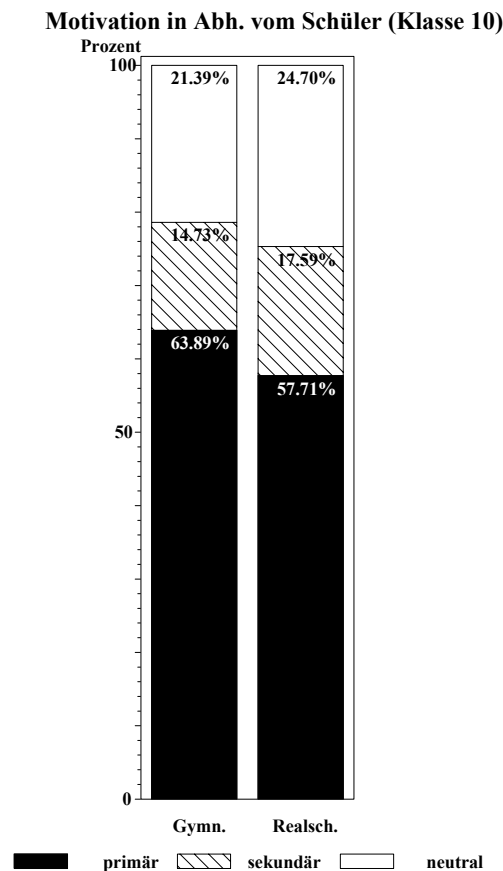


Abb. 86 zeigt Unterschiede zwischen den Realschüler(innen) und Gymnasiasten, die bei 6 Motiven als signifikant gelten³⁷:

³⁷ Bei den Motiven Elternwille und Freundschaft zu Mitschüler(innen) betrug P im Chi² – Test 0,0905 bzw. 0,0528, so dass eine Abhängigkeit von der Variable Schülertyp auf schwachem Signifikanzniveau vorlag. P betrug im Chi² – Test beim religiös-bekennenden Motiv 0,0014, bei der kirchlichen Sozialisation 0,0214, bei lebenskundlichen Motiven 0,0280 und war bei religionskundlichen Motiven < 0,0001.

- Lebenskundliche Motive bevorzugten eher Schüler(innen) am Gymnasium (48,3 %) als Realschüler/innen (41,3 %).
- Religiös-bekennende Motive hatten stärkere Relevanz für Schüler(innen) am Gymnasium (43,1 %) als für Realschüler/innen (33,1 %).
- Die kirchliche Sozialisation spielte für Schüler(innen) am Gymnasium eine größere Rolle (30,5 %) als bei Realschüler/innen (23,9 %).
- Der Elternwille war für Realschüler(innen) bedeutsamer (15,1 %) als bei Gymnasiasten (11,4 %).
- Religionskundliche Motive besaßen für Schüler(innen) am Gymnasium erheblich größere Bedeutung (24,9 %) als bei Realschüler/innen (14,9 %).
- Die Freundschaft zu Mitschüler(innen) kam als Teilnahmemotiv eher für Realschüler/innen (10,3 %) als für Gymnasiasten in Frage (6,8 %).

Die zusammenfassende Klassifizierung zeigt sehr signifikante Unterschiede³⁸ der Motivation zwischen Realschüler(innen) und Gymnasiasten: (vgl. Abb. 87



³⁸ P betrug im χ^2 – Test 0,0012.

Dabei war unter Gymnasiasten die primäre Motivation zur Teilnahme am Religionsunterricht stärker bzw. die sekundäre und neutrale Motivation geringer ausgeprägt als bei Realschüler(innen).

2.4 Die Motive zum Besuch des Religionsunterrichts in Abhängigkeit von Kirchenzugehörigkeit und religiöser Sozialisation

Die Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht ist im ostdeutschen Kontext keine Selbstverständlichkeit, weil die Mehrheit der Schüler(innen) konfessionslos ist und sich beim Angebot des Alternativfaches Ethik häufiger für dieses entscheidet. Dies trifft auch auf den Freistaat Thüringen zu, wo religionsmündige Schüler(innen) de facto zwischen den verpflichtenden Alternativen Religionsunterricht oder Ethik wählen können³⁹. Für eine evangelische Religionsdidaktik, die Wert auf Schülerorientierung und konfessionell offenen Unterricht legt, ist eine Analyse des Einflusses von Kirchenzugehörigkeit und religiöser Sozialisation auf die Motive zum Besuch des RU daher von besonderem Interesse. Hinter dieser Fragestellung steckt auch das didaktische Problem, den RU einerseits interessant und ansprechend für bereits religiös geprägte junge Menschen ('Insider') zu gestalten und ihn andererseits offen genug für Neueinsteiger zu halten, die noch keine 'religiöse Karriere' mitbringen.

³⁹ Ab vollendetem 14. Lebensjahr können sich konfessionslose Schüler(innen) selbst zur Teilnahme am RU anmelden und Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit können sich auf eigenen Wunsche vom RU abmelden und müssen dann am Ethikunterricht teilnehmen.

2.4.1 Der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Motive der Fachwahl

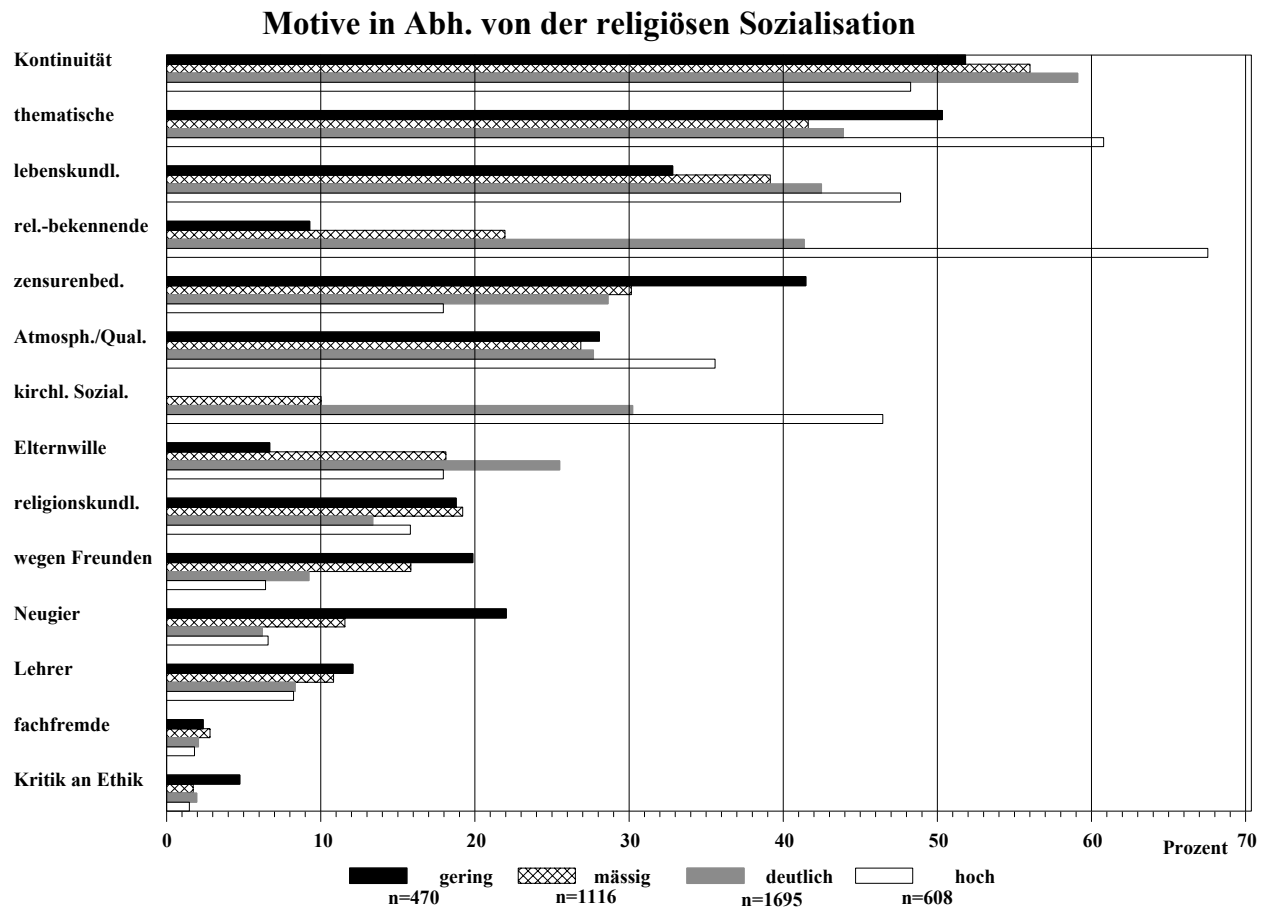


Abb. 88 zeigt erhebliche Unterschiede in der Teilnahmebegründung unter den vier Gruppen religiöser Sozialisation, die sich bei den folgenden 13 Motiven als signifikant erwiesen⁴⁰:

- Das Motiv der Kontinuität war am stärksten bei den deutlich religiös Sozialisierten (59,2 %) und am geringsten bei den religiös hoch Sozialisierten (48,2 %) ausgeprägt.
- Thematische Motive spielten besonders bei religiös hoch Sozialisierten (60,7 %) aber auch bei religiös gering Sozialisierten (49,8 %) eine Rolle und waren für religiös mässig (41,3 %) und deutlich (43,8 %) Sozialisierte nicht so bedeutsam.

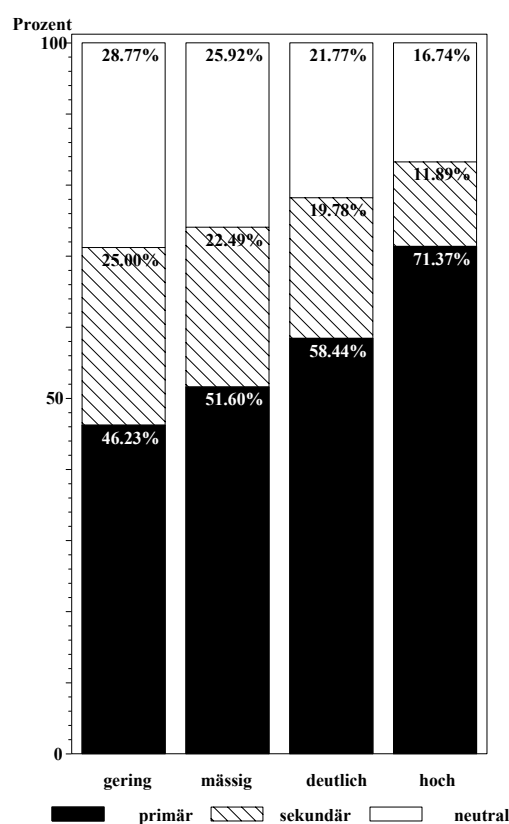
⁴⁰ Beim religionskundlichen Motiv betrug P im Chi² – Test 0,0005, bei Atmosphäre und Qualität des Unterrichts und bei Kritik am Ethikunterricht war P = 0,0007 und beim lehrerbezogenen Motiv betrug P 0,0139. Bei den anderen 9 signifikanten Motiven war P < 0,0001.

- Lebenskundliche Motive waren unter religiös hoch Sozialisierten am meisten (47,5 %) und unter religiös gering Sozialisierten am wenigsten (32,5 %) verbreitet.
- Bei den religiös-bekennenden Motiven waren die Unterschiede zwischen den 4 Schülergruppen besonders groß. Das Motiv wurde mit großem Abstand von religiös hoch Sozialisierten bevorzugt (67,6 %) auf welche die Gruppe der deutlich religiös Sozialisierten mit einem auch noch großen Anteil von 41,4 % folgten. Für religiös gering Sozialisierte spielte das Motiv kaum eine Rolle (9,1 %).
- Zensurenbedingte Motive hatten für religiös gering Sozialisierte am meisten Bedeutung (41,1 %) und besaßen für religiös hoch Sozialisierte die geringste Relevanz (17,9 %).
- Bei der Begründung der Fachwahl mit dem Motiv der Atmosphäre und Qualität des Unterrichts ragten besonders die religiös hoch Sozialisierten gegenüber den anderen drei Gruppen hervor (35,5 %).
- Die Begründung der Fachwahl mit der eigenen kirchlichen Sozialisation zeigte wieder sehr große Differenzen zwischen den 4 Schülergruppen. Während es für 46,4 % der religiös hoch Sozialisierten eine Rolle spielte, bekam das Motiv bei den deutlich religiös Sozialisierten eine bereits merklich geringere Bedeutung (30,2 %). Bei mäßig religiös Sozialisierten besaß es kaum Relevanz (9,8 %) und kam unter gering religiös Sozialisierten erwartungsgemäß gar nicht vor.
- Mit dem Elternwille begründeten am häufigsten deutlich religiös Sozialisierte (25,5 %) und am seltensten gering religiös Sozialisierte (6,8 %) den Besuch des Religionsunterrichts.
- Religionskundliche Motive spielten bei religiös mäßig (19 %) wie gering (18,5 %) Sozialisierten eine etwas größere Rolle als unter religiös deutlich und hoch Sozialisierten.
- Freundschaft zu Mitschüler(innen) motivierte vor allem religiös gering (19,8 %) und mäßig (15,7 %) Sozialisierte zur Teilnahme am Religionsunterricht. Dagegen bedeutete religiös hoch (6,4 %) und deutlich (9,2 %) Sozialisierten dieses Motiv kaum etwas.
- Mit Neugier begründeten viel stärker religiös gering Sozialisierte (21,7 %) als religiös deutlich (6,3 %) oder hoch (6,6 %) Sozialisierte ihre Teilnahme am RU.

- Das lehrerbezogene Motiv war für religiös gering (12,1 %) oder mäßig (11 %) Sozialisierte bedeutsamer als für religiös deutlich (8,3 %) oder hoch (8,2 %) Sozialisierte.
- Mit Kritik am Ethikunterricht begründeten am häufigsten religiös gering Sozialisierte (4,7 %) ihre Fachwahl.

In der zusammenfassenden Klassifizierung zeigte sich eine stark signifikante Abhängigkeit der Motivation von der religiösen Sozialisation der Befragten (vgl. Abb. 89):⁴¹

Motivation in Abh. von der rel. Sozialisation



Mit zunehmender religiöser Sozialisation der Schüler(innen) stieg ihre primäre Motivation zur Teilnahme am RU sprunghaft an. Ebenso deutlich gingen dabei die Anteile der sekundären und neutralen Motivation zurück. Folgende didaktisch relevante Charakteristika der 4 Gruppen religiöser Sozialisation können hinsichtlich der Motivation der Befragten festgehalten werden:

Schüler(innen) mit geringer religiöser Sozialisation begründeten ihrer Teilnahme am RU mehrheitlich nicht durch primäre Motive. In dieser Schülergruppe waren fast alle

⁴¹ P war im χ^2 – Test $< 0,0001$.

konfessionslos. Ihre Motivation wurde stärker von neutralen und sekundären Motiven bestimmt, was auf einen Problembereich hinweist. Durch ihre so geprägte Motivation stellen diese Schüler(innen) eine Gruppe im RU dar, denen erst noch Zugänge zum spezifischen Inhalt, Charakter oder der Orientierung des Faches eröffnet werden müssen. Religionslehrer(innen) sollten für diese religiös ungeprägte Schülergruppe unbedingt offen sein, damit sie den Anschluss an "alteingesessene" Teilnehmer des Religionsunterrichts finden. Ihr Neueinstieg in den religiösen Bildungsweg verlangt vom Religionslehrer Achtsamkeit und Verständnis. **Schüler(innen) mit mäßiger religiöser Sozialisation** boten hinsichtlich ihrer Motivation ein ambivalentes Bild. Neutrale und sekundäre Motive erwiesen sich für diese Jugendlichen fast genauso bedeutsam wie primäre Motive der Fachwahl. Die religionspädagogische Arbeit steht bei dieser Schülergruppe vor der Aufgabe, ihnen weitere Zugänge zu primären Motiven der Fachwahl zu erschließen. Der RU kann bei dieser Gruppe oftmals nicht auf einen kirchlichen Hintergrund zurückgreifen (42 % Konfessionslose). Der Lernort Kirche war bei diesen Jugendlichen meist ausgeblendet. Der RU bekommt hier (und ebenso bei den gering religiös Sozialisierten) eine verantwortungsvolle Aufgabe zugewiesen, der er nur zum Teil gerecht werden kann: Religion nicht nur zu lehren, sondern auch erfahrbar und erlebbar zu machen. **Schüler(innen) mit deutlicher religiöser Sozialisation** begründeten ihre Teilnahme am RU überwiegend mit primären Motiven. Damit sind sie konstruktiv gegenüber den Zielen des Faches aufgeschlossen. Auch die sekundäre Motivation spielte bei ihnen noch eine Rolle, was vor allem an der Fremdbestimmung durch den Elternwillen lag. Diese Jugendlichen waren entsprechend ihres 'volkskirchlichen Typs' bereits über mehrere Jahre durch kirchlichen oder schulischen Unterricht mit Religion vertraut, so dass ihnen der RU anscheinend zunächst nichts überraschend Neues bietet. **Schüler(innen) mit hoher religiöser Sozialisation** nahmen hauptsächlich aus primären Motiven am RU teil. Dass neutrale Motive noch eine Nebenrolle spielten lag vor allem am Motiv der Kontinuität. Ihre hohe religiöse Sozialisation lässt diese jungen Christen ein Stück vertraute Heimat im Evangelischen RU suchen. Sie identifizieren sich stark mit dem Anliegen des RU. Ihr Interesse und Engagement macht sie zu Anwälten des Faches in der Schule und zu Stützen der Religionslehrer(innen) im Unterrichtsgeschehen.

2.4.2 Der Einfluss der Kirchenzugehörigkeit auf die Motive der Fachwahl

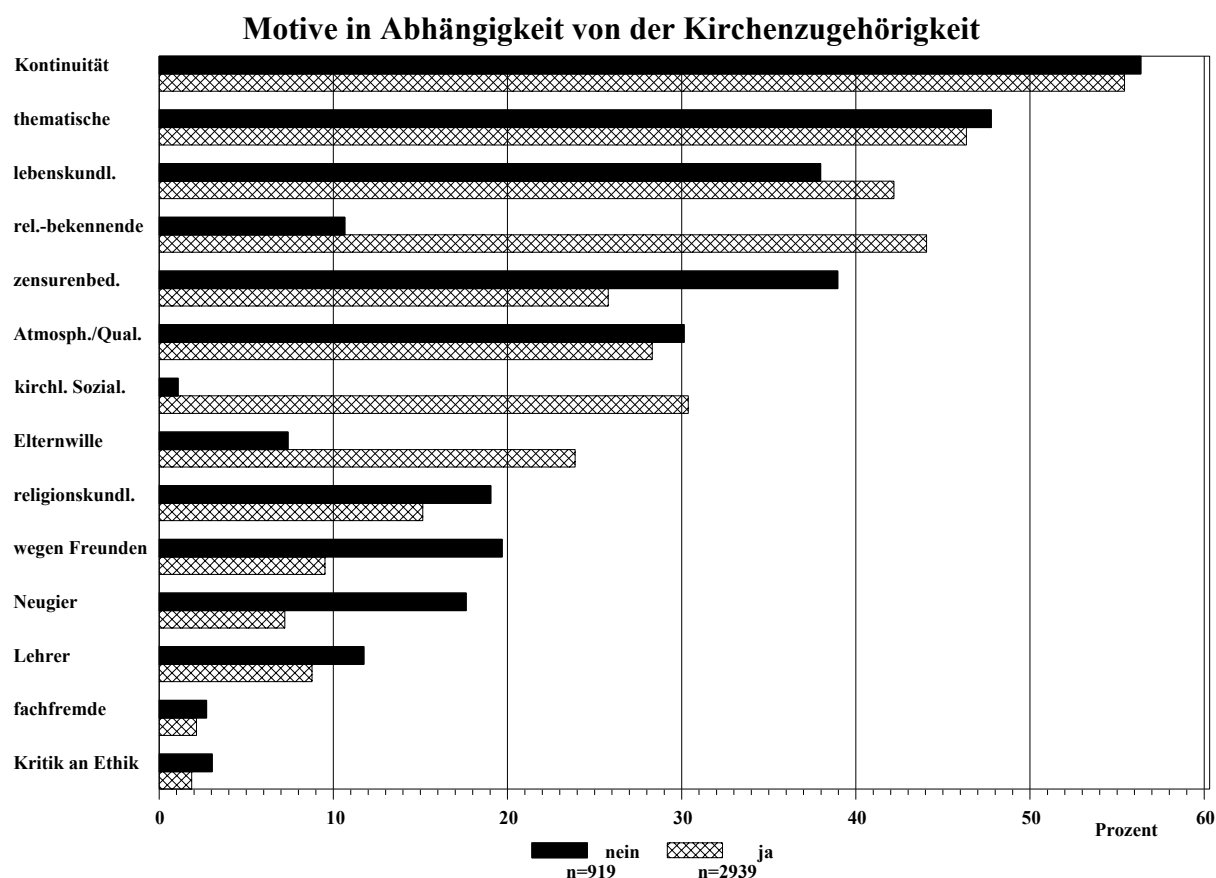


Abb. 90 zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Motiven von Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit und konfessionslosen Schüler(innen). Die statistische Prüfung konnte bei 10 Motiven eine signifikante Abhängigkeit von der Variable Kirchenzugehörigkeit feststellen⁴², die im folgenden beschrieben werden:

- An lebenskundlichen Motiven besaßen Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit etwas mehr Interesse (42,2 %) als Konfessionslose (38 %).
- Religiös-bekennende Motive hatten für Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit wesentlich mehr Bedeutung (44,1 %) als unter Konfessionslosen (10,7 %). Bei letzteren überrascht dieser große Anteil, weil es 98 Schüler(innen) ohne Kirchenzugehörigkeit betrifft, die mit religiös-bekennenden Motiven ihre Teilnahme am RU begründeten.

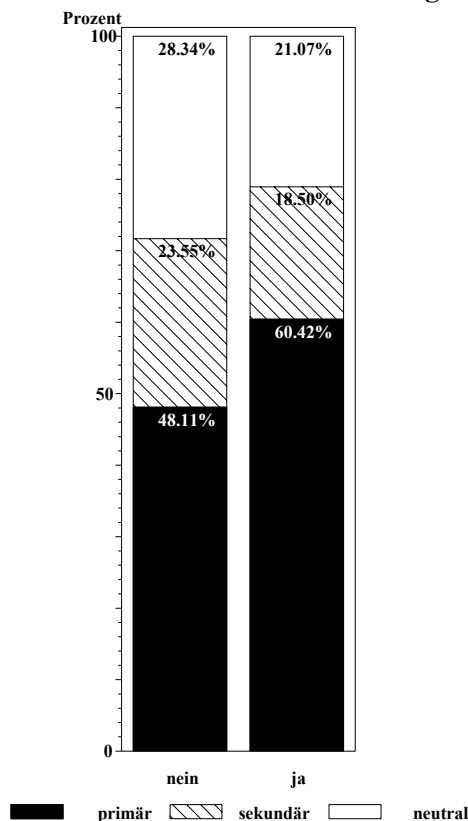
⁴² P war im Chi² – Test beim religionskundlichen Motiv = 0,0049, beim lebenskundlichen Motiv = 0,0234, bei Kritik am Ethikunterricht = 0,0321 und beim lehrerbezogenen Motiv = 0,0073. Bei den anderen 7 Motiven war P < 0,0001.

- Zensurenbedingte Motive spielten für Konfessionslose eine größere Rolle (39 %) als bei Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (25,8 %).
- Die kirchliche Sozialisation konnte erwartungsgemäß für Konfessionslose keine Bedeutung haben (1,1 %)
- Der Elternwille hatte für Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit eine deutlich größere Relevanz (23,9 %) als für Konfessionslose (7,4 %).
- Religionskundliche Motive bedeuteten Konfessionslosen mehr (19 %) als Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (15,1 %)
- Aufgrund der Freundschaft zu Mitschüler(innen) nahmen deutlich mehr Konfessionslose (19,7 %) als Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (9,5 %) am Religionsunterricht teil.
- Neugier spielte als Motiv eine größere Rolle bei Konfessionslosen (17,6 %) als unter Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (7,2 %).
- Das lehrerbezogene Motiv war für Konfessionslose etwas bedeutsamer (11,8 %) als bei Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (8,8 %).
- Kritik am Ethikunterricht kam etwas stärker von Konfessionslosen (3,1 %) als durch Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (1,9 %).

In der zusammenfassenden Klassifizierung zeigte sich eine stark signifikante Abhängigkeit der Motivation von der Kirchenzugehörigkeit der Befragten (vgl. Abb. 91).⁴³

⁴³ P war im Chi² – Test < 0,0001.

Motivation in Abh. von der Kirchenzugehörigkeit



Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit begründeten viel häufiger ihre Teilnahme am RU mit primären Motiven als konfessionslose Schüler(innen). Neutrale und sekundäre Motive waren unter Konfessionslosen stärker ausgeprägt. Diese Unterschiede in der Motivation heben beide Schülergruppen deutlich voneinander ab.

2.5 Die Motive in Abhängigkeit von den Thüringer Regionen

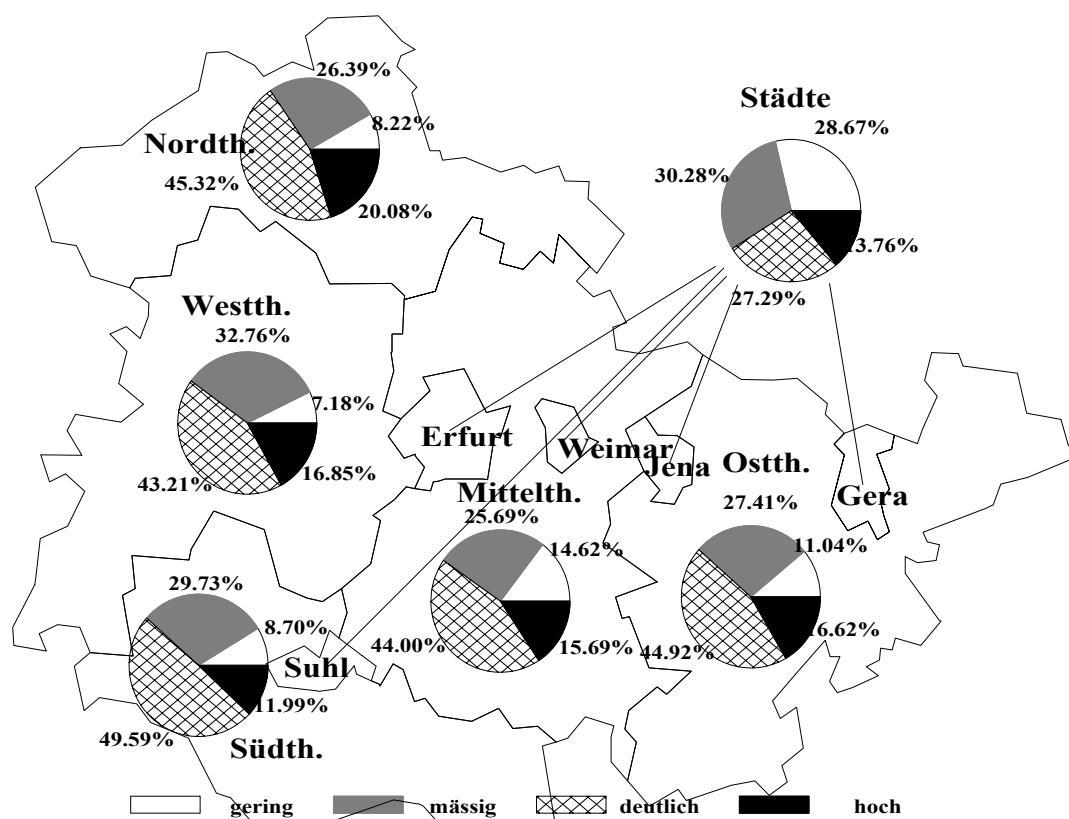
Für die konkrete Konzeption des Religionsunterrichtes ist die Frage nach regionalen Besonderheiten wichtig. Um diese gebührend im Blick zu behalten, wurden die 22 Thüringer Kreise⁴⁴ zu 6 Regionen zusammengefasst. Dazu zählen die Schulen folgender Landkreise:

- **Stadtkreise:** Erfurt, Suhl, Weimar, Jena und Gera
- **Nordthüringen:** Eichsfeld, Nordhausen und Kyffhäuser
- **Westthüringen:** Unstrut-Hainich, Gotha und Wartburgkreis
- **Südthüringen:** Schmalkalden-Meiningen, Hildburghausen und Sonneberg
- **Mittelthüringen:** Sömmerda, Weimar-Land, Saalfeld-Rudolstadt und Ilmkreis
- **Ostthüringen:** Altenburger Land, Greiz, Saale-Holzland und Saale-Orla

⁴⁴ Zum Zeitpunkt der Befragung war Eisenach keine kreisfreie Stadt und zählt daher zum Wartburgkreis.

Diese Regionen sind auf der Landkarte Thüringens zusammen mit der unterschiedlich ausgeprägten religiösen Sozialisation der Befragten abgebildet (vgl. Abb. 92):

Relig. Sozialisation in den Regionen Thüringens



Die Höhe der religiösen Sozialisation hing ebenfalls in stark signifikanter Weise von den Regionen Thüringens ab.⁴⁵ Die folgende Tabelle stellt die signifikanten Motive zur Teilnahme am RU der Befragten differenziert nach den sechs Thüringer Regionen dar.⁴⁶ Im Vergleich der unterschiedlich großen Anteile (Spaltenprozente) in den Regionen wird die Abhängigkeit dieser Motive von den Regionen Thüringens sichtbar:

⁴⁵ P war im Chi² – Test < 0,0001

⁴⁶ Bei fachfremden Motiven und Kritik am Ethikunterricht konnte ebenfalls eine sehr signifikante Abhängigkeit von den Regionen nachgewiesen werden. Aufgrund ihrer geringen Verbreitung werden sie hier nicht dargestellt. Der Chi² – Test ergab für die Motive Elternwille eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,0030, für Neugier 0,0021 und für Freundschaft zu Mitschüler(innen) 0,0671 (schwach signifikant). Bei allen anderen Motiven der Tabelle war P < 0,0001.

Motive	Stadt- kreise n = 436	Mittel- thüringen n = 650	Nord- thüringen n = 523	Ost- thüringen n = 788	Süd- thüringen N = 851	West- thüringen n = 641
Kontinuität	45,6 %	57,2 %	53,4 %	64,1 %	54%	54 %
thematische M.	51,4 %	53,1 %	39,4 %	44,9 %	50,3 %	39 %
rel. -bekenkende M.	30,3 %	38,5 %	32,7 %	41,5 %	37 %	31,8 %
zensurenbedingte M.	31 %	23,7 %	41,3 %	29,1 %	25 %	27,6 %
Atmosphäre/Qualität	33,9 %	25,4 %	31,4 %	33,3 %	25,5 %	24,8 %
Elternwille	14,2 %	17,5 %	19,7 %	20,4 %	22,6 %	22,6 %
wegen Freunden	14,5 %	8,6 %	12,8 %	12,7 %	12 %	11,7 %
Neugier	13,1 %	9,4 %	6,1 %	11,2 %	8,2 %	11,1 %
lehrerbezogene M.	8,9 %	5,2 %	13 %	12,6 %	8,3 %	9,4 %

Folgende regionalen Unterschiede sind auffallend:

- Das Motiv der Kontinuität spielte vor allem in Ostthüringen als Begründung für den RU-Besuch eine dominierende Rolle. In den Stadtkreisen wurde diese Begründung viel weniger angegeben. Für das Ergebnis in den Stadtkreisen sind zwei Erklärungsversuche denkbar. Tatsache ist, dass der Anteil von Schüler(innen), die den RU in diesem Schuljahr zum ersten Mal besuchten, in Stadtkreisen am höchsten (17,3 %) und in Ostthüringen ziemlich niedrig (6,6 %) war⁴⁷. Mehr als anderswo besaßen Schüler(innen) aus Stadtkreisen also keinen Vergleich zum Religionsunterrichtsbesuch des vergangenen Schuljahres und konnten dieses Item (= Motiv) gar nicht ankreuzen. Zum anderen kann man ohne ländlichen bzw. volksskirchlichen Hintergrund in den Stadtkreisen auch mehr Fluktuation durch Inanspruchnahme der Wahl bzw. Abwahlmöglichkeiten bei Jugendlichen im RU vermuten. Diese Interpretation wird auch durch die merklich geringe Bedeutung des Elternwillens bei Schüler(innen) aus Stadtkreisen gestützt (siehe dort).
- Thematische Motive waren in den Stadtkreisen, in Mittelthüringen und in Südthüringen sichtlich höher als in Nord- und Westthüringen. Diese Unterschiede sind nur schwer zu verstehen. Möglicherweise korreliert die Abhängigkeit des Motivs von der Region mit der Abhängigkeit vom Schülertyp. Unter 2.3. fiel bei Gymnasiasten eine besondere Vorliebe für das Motiv auf. Die

⁴⁷ Vgl. dazu die vollständigen Ergebnisse in der Tabelle im II. Kap. unter 1.3.9.

Anteile von Gymnasiasten unter den Befragten waren in Nordthüringen mit 40,3 % bzw. in Westthüringen mit 43,8 % kleiner als in Mittelthüringen (63,7 %), in den Stadtkreisen (62,7 %) und in Ostthüringen (55,5 %). Diesem Erklärungsversuch stehen allerdings die Relationen zwischen den Schülertypen in Südthüringen entgegen wo die Hälfte der Jugendlichen ihre Teilnahme mit thematischen Motiven begründete (bei ebenfalls nur 42 % Gymnasiasten).

- Religiös-bekennende Motive waren in Ostthüringen besonders stark und in den Stadtkreisen am geringsten ausgeprägt. Dafür kommt als Hauptursache die geringe religiöse Sozialisation etlicher Schüler(innen) aus Stadtkreisen in Betracht⁴⁸. Denn gerade dieses Motiv erwies sich, wie unter 2.4. beschrieben, als stark abhängig von der rel. Sozialisation und Kirchenzugehörigkeit.
- Zensurenbedingte Motive spielten mehr für Schüler(innen) in Nordthüringen und in den Stadtkreisen als in Süd- und Mittelthüringen eine Rolle. Als Erklärung dieser Unterschiede bietet sich die Tatsache an, dass die Religionsgruppen in den Stadtkreisen und in Teilen Nordthüringens (Eichsfeldkreis, Kyffhäuserkreis) meist geringere Teilnehmerzahlen aufwiesen. Solche kleinen Gruppen boten eine überschaubarere Lernatmosphäre, von der sich möglicherweise diese Schüler(innen) Vorteile in der Leistungsbewertung erhofften.
- Atmosphäre bzw. Qualität als Motiv der Fachwahl bedeutete Schüler(innen) aus West-, Süd- und Mittelthüringen weniger als den Befragten aus Ostthüringen und den Stadtkreisen. Dies könnte heißen, dass für die kaum selbstverständliche Teilnahme am RU in mehr entkirchlichten Gegenden wie den Stadtkreisen sowie in Ostthüringen⁴⁹ die besondere Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts weitaus wichtiger ist.
- Die durch Elternwille bedingte Teilnahme spielte in West- und Südthüringen eine vergleichsweise größere Rolle als in den Stadtkreisen. Daran wird die mehr volksskirchliche Situation in West- und Südthüringen sichtbar, wo evangelische Jugendliche keine Minderheit sind und Eltern ihre Kinder als logische Folge der Kirchenzugehörigkeit⁵⁰ zum RU schicken. Die durch den Elternwillen bedingte

⁴⁸ Vgl. dazu die Landkarte auf Abb. 92 (Werte für Schulstandort) und die Werte für den Wohnort (Städte über 50000 Einwohner, was auf sämtliche Stadtkreise zutrifft) in Kap. II/1.5.1.

⁴⁹ Die Spitzenwerte beim Anteil konfessionsloser Schüler(innen) im RU lagen in den Stadtkreisen (37,9 %) und in Ostthüringen (26 %).

⁵⁰ Auch hier erwiesen sich die Werte zur Kirchenzugehörigkeit als sehr aufschlussreich. So betrug in Westthüringen der Anteil konfessionsloser Religionsschüler(innen) 17,4 % und in Südthüringen 19,6 %

Teilnahme hatte sich als besonders charakteristisch für deutlich religiös Sozialisierte und für Schüler(innen) mit Kircheng Zugehörigkeit erwiesen (siehe unter 2.4.)

- Die Freundschaft zu Mitschülern motivierte in den Stadtkreisen mehr Jugendliche zur Teilnahme am RU als anderswo. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass besonders konfessionslose Jugendliche über Freunde den Weg in den RU finden. Das Motiv hatte bereits eine besondere Affinität zu gering religiös Sozialisierten bzw. zu Konfessionslosen gezeigt (vgl. unter 2.4.), die in Stadtkreisen einen größeren Anteil einnahmen⁵¹.
- Neugier war bei Jugendlichen in den Stadtkreisen ein wichtigeres Motiv als bei Gleichaltrigen im stärker volksskirchlich geprägten Südthüringen oder in Nordthüringen, wo christlicher Glaube und Kirche(n) mehr zum Alltag in den Dörfern und kleinen Städten gehören. In der Analyse unter 2.4. ist deutlich geworden, dass gering religiös sozialisierte und konfessionslose Schüler(innen) eher zu diesem Motiv neigten.
- Das lehrerbezogene Motiv war in Nord- und Ostthüringen auffallend hoch und in Mittelthüringen besonders gering ausgeprägt. Ein logischer regionaler Bezug kann bei diesem Motiv schwerlich konstruiert werden, weil es ein ausgesprochen subjektives Moment besitzt.

2.6 Die Motive zum RU-Besuch in Abhängigkeit von der religiösen Kritik

An dieser Stelle soll die Abhängigkeit der Motive für die Wahl des Faches Religion von den fünf verschiedenen Positionen der Skala religiöser Kritik untersucht werden. Damit soll die Frage geklärt werden, ob diese religiös bis atheistischen Positionen der Probanden Einfluss auf die Begründung für die Wahl des Faches hatten. Die folgende Tabelle stellt dazu die Anteile (Spaltenprozente) der 13 Motive dar, bei denen ein signifikanter Einfluss der religiösen Kritik festgestellt werden konnte⁵². Im Vergleich

im Gegensatz zu den Stadtkreisen (37,9 %). Sichtbar wird dies auch auf der abgebildeten Landkarte Thüringens an den großen Anteilen gering und mäßig religiös sozialisierter Schüler(innen) in den Stadtkreisen, die sich bei ersteren fast völlig und bei letzteren zum Teil aus Konfessionslosen zusammensetzten.

⁵¹ Vgl. dazu auch Anmerkung 44 und 45.

⁵² Beim lehrerbezogenen Motiv betrug P im Chi² – Test 0,0022. Bei sämtlichen anderen Motiven der Tabelle war P < 0,0001.

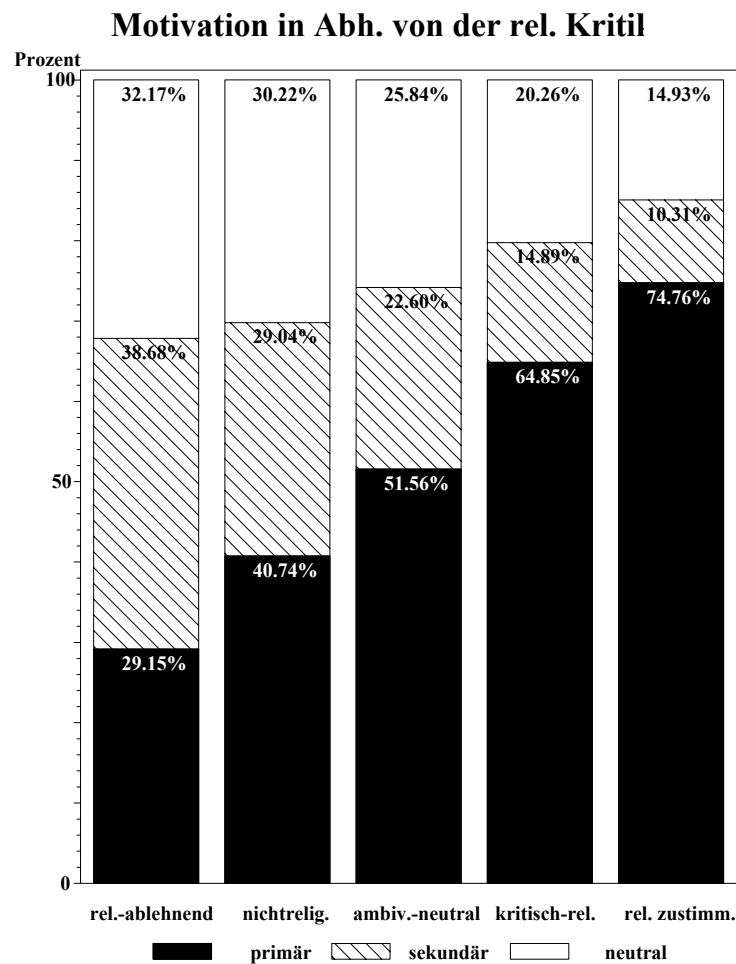
der unterschiedlich großen Anteile der fünf Positionen wird die statistisch stark signifikante Abhängigkeit der Motive von der religiösen Kritik sichtbar.

Motive	religiös- ablehnend n = 478	nichtreligiös n = 603	ambivalent- neutral n = 834	kritisch- religiös n = 1247	religiös- zustimmend n = 727
Kontinuität	57,3 %	61,9 %	60,2 %	55,2 %	44,4 %
Thematische Motive	17,8 %	29,5 %	41,2 %	55,7 %	69,5 %
lebenskundliche Motive	22,2 %	30,5 %	40,5 %	49,3 %	48,8 %
rel. -bekenkende Motive	0,8 %	4,6 %	18,5 %	48,8 %	83,1 %
zensurenbedingte Motive	42,9 %	35,8 %	33,1 %	24,8 %	16,2 %
Atmosphäre/Qualität	22 %	24,5 %	27,1 %	32,9 %	31,1 %
Kirchliche Sozialisation	3,6 %	13,1 %	19,4 %	29,1 %	38,9 %
Elternwille	25,3 %	22,7 %	22,1 %	17,4 %	16,2 %
religionskundliche Motive	8,6 %	12,6 %	19,5 %	19,5 %	13,8 %
wegen Freunden	21,8 %	16,9 %	13,1 %	9,1 %	4,7 %
Neugier	10 %	11,9 %	12,1 %	9,7 %	5,1 %
lehrerbezogene Motive	13,4 %	10,8 %	10,3 %	8,3 %	7,1 %
fachfremde Motive	6,3 %	3,6 %	2,8 %	0,9 %	0,5 %

- Das Motiv der Kontinuität wurde am meisten von Schüler(innen) mit nichtreligiöser und ambivalent-neutraler Position angegeben.
- Thematische Motive waren am stärksten bei Schüler(innen) mit religiös-zustimmender bzw. kritisch-religiöser Position ausgeprägt.
- Lebenskundliche Motive benannten am meisten Schüler(innen) mit kritisch-religiöser bzw. religiös-zustimmender Position.
- Religiös-bekennende Motive hatten ihren klaren Schwerpunkt bei Schüler(innen) mit religiös-zustimmender Position.
- Zensurenbedingte Motive spielten bei religiös-ablehnenden Schüler(innen) die größte Rolle.
- Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts motivierte am häufigsten Schüler(innen) mit kritisch-religiöser und religiös-zustimmender Position.
- Die kirchliche Sozialisation spielte als Motiv besonders bei Schüler(innen) mit religiös-zustimmender Position eine Rolle.
- Mit dem Elternwillen begründeten eher Schüler(innen) mit religiös-ablehnender, nichtreligiöser und ambivalent-neutraler Position ihre Teilnahme am RU.
- Religionskundliche Motive wurden am häufigsten von Schüler(innen) mit ambivalent-neutraler und kritisch-religiöser Position benannt.

- Die Freundschaft zu Mitschüler(innen) besaß für religiös-ablehnende Schüler(innen) am meisten Relevanz.
- Neugier bewegte vor allem Schüler(innen) mit ambivalent-neutraler oder nichtreligiöser Position zur Fachwahl.
- Der Lehrer/die Lehrerin wurde am häufigsten von religiös-ablehnenden Schüler(innen) als Motiv ihrer Fachwahlentscheidung angegeben.
- Fachfremde Motive artikulierten am meisten Schüler(innen) mit religiös-ablehnender Position.

Die Klassifizierung der Motive zeigt zusammenfassend den stark signifikanten Einfluss der religiösen Kritik auf die Motivation der Schüler(innen) zum Besuch des RU (vgl. Abb. 93):⁵³



Mit zunehmend religiöseren Positionen auf der Skala erhöhten sich stufenartig die Anteile der primären Motivation. Dementsprechend stieg mit zunehmender religiöser Kritik die sekundäre und neutrale Motivation zum Besuch des RU. Im Blick auf die

⁵³ P war im χ^2 – Test < 0,0001.

befragten Jugendlichen können folgende didaktisch relevante Charakteristika der fünf Schülergruppen festgehalten werden:

- **Schüler(innen) mit religiös zustimmenden Positionen** besaßen die höchsten primären Motivationen und die niedrigsten sekundäre Motivation der Fachwahl. Von der Begründung ihrer Fachwahl her waren sie die motiviertesten Schüler(innen) im Unterricht. Sie identifizierten sich stark mit Inhalt, Charakter und Orientierung des Faches
- **Schüler(innen) mit kritisch-religiösen Positionen** zeigten sich ähnlich bewusst und positiv zum Besuch des RU motiviert. Dies wird sich auch in ihrem Verhalten und Engagement im Unterricht bemerkbar machen.
- **Schüler(innen) mit ambivalent-neutralen Positionen** boten auch hinsichtlich ihrer Motivation ein doppeldeutiges Bild. Die neutrale und sekundäre Motivation war für diese Jugendlichen fast genauso bedeutsam wie die primäre Motivation in der Fachwahl. In jedem Fall stellt die Arbeit mit ambivalent-neutralen Schülerinnen und Schülern eine wichtige religionspädagogische Aufgabe und Chance dar, weil ihre Motivation nicht eindeutig festgelegt ist.
- **Schüler(innen) mit nichtreligiösen Positionen** begründeten ihren Teilnahme am RU mehrheitlich mit neutraler oder sekundärer Motivation. Von ihnen wird man ein geringeres Potential an Interesse und Engagement im Unterricht erwarten können.
- **Schüler(innen) mit religiös-ablehnenden Positionen** charakterisierte die stärkste sekundäre Motivation, die für sie selbst im Vordergrund stand. Eine wesentliche Rolle spielte für sie auch die neutrale Motivation. Aufgrund ihrer schwachen primären Motivation sind sie dem Anliegen des Religionsunterrichts gegenüber ziemlich verschlossen. Durch ihre so geprägte Motivation stellen diese Schüler(innen) eine besondere Problemgruppe im Unterricht dar.

3 Religionspädagogische Interpretation und Zusammenfassung

3.1 Die Motive zum Besuch des RU

In diesem Gliederungspunkt werden die 14 Motive der Befragten entsprechend der Reihenfolge ihrer Häufigkeiten religionspädagogisch bewertet und didaktisch

kommentiert sowie mit charakteristischen Schwerpunkten benannt, die im Ergebnis der bivariaten Analysen zu den beeinflussenden Faktoren Klassenstufe, Geschlecht, Schülertyp, religiöse Sozialisation, Kirchenzugehörigkeit und religiöse Kritik zu erkennen waren. Dazu werden besondere Schwerpunktbildungen angegeben, die im Ergebnis der multivariaten Analyse zu den beeinflussenden Faktoren Klassenstufe, Geschlecht, Schülertyp und religiöse Sozialisation sichtbar werden (vgl. am Ende von Abschnitt 3.1 die Abb. 94-96)

3.1.1 Kontinuität

Kontinuität war das häufigste Motiv aller Befragten für den Besuch des RU (55,6 %) und bezog sich auf das vorgegebene Item "weil ich im vergangenen Schuljahr schon den RU besucht habe".⁵⁴ Die Schüler(innen) wollten in diesem Fach weitermachen und dabei bleiben, obwohl es durch Elternwille (8. Klasse) oder eigenen Entscheid ausgewählt und mit Ethik ausgetauscht werden konnte. Durch ihr Votum gaben die Schüler(innen) ein grundsätzliches Einverständnis mit dem bisher erlebten RU zu erkennen, das für die Fachwahl im gegenwärtigen Schuljahr mit bestimmend war. Festzuhalten bleibt, dass dieses Motiv eine grundsätzliche Akzeptanz mit dem Fach ausdrückt, ohne dass die genauen Gründe dafür bekannt sind. Darum wird das Motiv als neutral bewertet. Das Motiv war in Klasse 9 bei Gymnasiasten und Hauptschülerinnen und Hauptschülern stärker ausgeprägt. Religiös deutlich Sozialisierte sowie Schüler(innen) mit nichtreligiöser und ambivalent-neutraler Position wählten häufiger dieses Motiv. Das Motiv der Kontinuität belegt aus der Sicht der Schüler(innen), dass bereits im Schuljahr 1995/96 der Evangelische Religionsunterricht in Thüringen seinen Platz im Fächerkanon der Sekundarstufe 1 gefunden hat. Da eine Mehrheit der Befragten mit diesem Votum zu erkennen gibt, keine grundsätzlichen Einwände gegen Inhalt, Charakter und Gestaltung des Faches zu haben, stellt das es auch für die Arbeit der Lehrkräfte eine ermutigende und Sicherheit gebende Rückmeldung dar.

⁵⁴ Vgl. zur Dauer des vorangegangenen Religionsunterricht Kap. II/1.3.9. Aufgrund der Einführungsproblematik des Faches konnten 7 % der Probanden dieses Item gar nicht ankreuzen, weil sie im betreffenden Schuljahr das erste Mal den RU besuchten.

3.1.2 Thematische Motive

Thematische Motive standen an zweiter Stelle der Befragten (46,5 %) und erfassten 6 Items und Textkategorien zum Interesse an Jesus, Kirche, Bibel, Gott, Glauben oder am Fach Religion. Bei thematischen Motiven stand die Ausrichtung am Inhalt des Faches ganz im Vordergrund (primäres Motiv). Etwas weniger als die Hälfte der Jugendlichen begründete ihre Fachwahl durch dieses sachlich-kognitive Interesse am Unterricht, was zunächst überraschen mag. Da sich aber auch lebenskundliche und religionskundliche Motive auf legitime Inhalte des Faches beziehen, sollte von einem breiteren Verständnis hinsichtlich der 'Inhalte des Faches' ausgegangen werden. Das Motiv war für Gymnasiasten in Klasse 9, religiös hoch und gering Sozialisierte, sowie Schüler(innen) mit religiös-zustimmender und kritisch-religiöser Position von größerer Bedeutung. Das Motiv hatte bei religiös gering sozialisierten Mädchen am Gymnasium in Klasse 9 einen Schwerpunkt in der Fachwahlbegründung. In religionsdidaktischer Hinsicht müssten unbedingt die Unterschiede zwischen den Schülertypen beachtet werden. Schüler(innen) am Gymnasium sollten wesentlich stärker durch kognitive Unterrichtsinhalte gefordert werden als Hauptschüler(innen), die andere Zugänge zu den Themen des RU brauchen. Für die Unterrichtenden ist die Tatsache besonders relevant, dass religiös gering sozialisierte Schüler(innen) ohne Kirchenzugehörigkeit ein überdurchschnittlich großes Interesse an den Themen des RU besaßen.

3.1.3 Lebenskundliche Motive

Von den Jugendlichen an dritter Stelle ihrer Begründungen genannt (41,1 %), bezogen sich lebenskundliche Motive fast ausschließlich auf das Item "weil wir im RU Probleme besprechen können, die uns bewegen". Da Glauben bzw. hier synonym Religion ganz wesentlich Lebenshilfe sein will, kann dieses Motiv als legitimes Interesse an den Inhalten des Faches verstanden werden (= primäres Motiv). Die Bezeichnung *lebenskundliche* Motive wurde gewählt, obwohl sich in der westdeutschen religionspädagogischen Konzeptionsentwicklung dafür seit den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Begriff 'Problemorientierung' durchgesetzt hat⁵⁵. Ich

⁵⁵ Vgl. dazu Nipkows Definition von Problemorientierung als "Orientierung des Lernens an Aufgaben, Themen, Konflikten unserer Lebenswelt in ihrer personalen, interpersonalen u. gesell. -pol. Dimension" im Lexikon der Religionspädagogik (Bd. 2, 1559f.). Nipkow bietet hier auf engem Raum eine informative

spreche vor allem deshalb nicht von problemorientierten Motiven, weil der geschichtlich-konzeptionelle Hintergrund des problemorientierten Ansatzes in der ostdeutschen Schullandschaft unbekannt ist. Die Bezeichnung 'lebenskundlich' ermöglicht einen weiteren Assoziationshof. Damit kann das Anliegen des Faches gegenüber der Alternative Ethik besser verdeutlicht werden, ohne in die Gefahr der Profillosigkeit zu geraten⁵⁶. Nicht zuletzt wird mit diesem Begriff an eine in Thüringen (Greiz) entwickelte Konzeption angeknüpft, an die reformpädagogische und religionspädagogische Arbeit Otto Eberhards, der bereits 1917 von 'Lebenskunde'⁵⁷ bzw. später von 'Evangelischer Lebenskunde'⁵⁸ sprach.⁵⁹ Das Motiv wählten stärker Schüler(innen) der 10. und auch der 9. Klassenstufe, Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium der Klassen 8 - 10, religiös hoch Sozialisierte, Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit sowie Schüler(innen) mit kritisch-religiöser und religiöszustimmender Position. Unter Realschülerinnen und Mädchen am Gymnasium mit mäßiger religiöser Sozialisation besaß das Motiv in der 10. Klasse seinen Schwerpunkt. Die Bedeutung des Motivs zeigt, wie wichtig genügend Raum im Unterricht für die Fragen, Probleme, Nöte und Ängste ist, die Heranwachsende bewegen.⁶⁰ An dieser Stelle wird auch die Berechtigung eines sozialisationsbegleitenden Konzeptes deutlich, weil ein im umfassenden Sinne "seelsorgerlicher Akzent" im RU bleibend notwendig ist⁶¹, der dessen theologische Qualität ausmache.⁶² In der Unterrichtskonzeption sollten lebenskundliche Themen aber erst mit höherem Alter, d.h. in Klassenstufe 9 und 10 eine größere Rolle spielen. Die didaktische Kunst besteht darin, gerade bei Pflichtthemen des

Zusammenfassung zu Geschichte, Entwicklungssträngen, kritischer Diskussion und Ertrag des problemorientierten RU.

⁵⁶ Dies geschieht zwangsläufig immer dann, wenn Religionslehrer sagen, der RU behandle auch ethische Themen bzw. wenn Ethiklehrer sagen, sie thematisieren ebenfalls die christliche Religion. Dies passiert nach meinen Erfahrungen sehr oft und ist ja sachlich auch nicht verkehrt. Umso mehr muss auf eine die klare Begrifflichkeit und saubere Sprachregelung geachtet werden.

⁵⁷ Vgl. Eberhard (1961), S. 13, der dazu seinen Vortrag von 1916 und dessen Veröffentlichung in seiner Schrift "Lebenskunde in der Fortbildungsschule, Leipzig – Prag 1917 zitiert.

⁵⁸ Vgl. den bezeichnenden Titel von Eberhards Buch 'Evangelische Lebenskunde auf wertpädagogischer Grundlage' (1928). Allerdings ist die Tradition des reformpädagogischen Ansatzes von Otto Eberhard ('Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht') heutigen Thüringer Religionslehrer(innen) genauso unbekannt wie die zurückliegende westdeutsche Debatte um den problemorientierten RU.

⁵⁹ Im Lexikon der Religionspädagogik würdigt Schelander Otto Eberhard als "Ahnherren des thematisch-problemorientierten RU" der 70er Jahre (Bd. 2, S. 1168).

⁶⁰ Vgl. dazu den Thüringer Lehrplan für Regelschulen (1999): "Aufgabe des Unterrichts... ist es, Hilfestellung zu leisten bei der schwierigen Aufgabe der Identitätsbildung, gerade in der Zeit der Pubertät" (S. 9) Auch dem Thüringer Lehrplan für Gymnasien ist "Problemorientierung" wichtig, indem er folgendes Teilziel benennt: "bei den Schülern das Vertrauen begründen, dass sie mit ihren Fragen und Problemen ernst genommen werden und die Beschäftigung mit Religion und christlichem Glauben sie existentiell betrifft" (S. 8).

⁶¹ Vgl. dazu Stoodt (1992) S.298f.

⁶² Vgl. Stoodt (1981) S. 308.

Lehrplanes, die stärker an Inhalten ausgerichtet sind, dahinterstehende Lebensfragen zu erschließen, damit sich Jugendliche mit ihren Fragen und Problemen in den Themen des RU wiederfinden können⁶³. Die Schüler(innen) benötigen eigene, persönliche Zugänge zu den Inhalten des Faches. Die erheblichen Geschlechtsunterschiede dieses Motivs erfordern Binnendifferenzierung zwischen Jungen und Mädchen, wofür Gruppenarbeit eine Methode der Wahl ist. Hier wären Sensibilität und Vertrauen gewährleistet, die unerlässliche Voraussetzungen der Thematisierung lebenskundlicher Fragen sind⁶⁴.

3.1.4 Religiös-bekennende Motive

Sie kamen unter den Befragten auf Platz 4 (36 %). Bei diesem Motiv dominierte die Begründung der Teilnahme mit dem Item "weil ich an Gott glaube". Gerade auch die handschriftlichen Äußerungen der beiden dazugehörigen Kategorien bezeugen, welche wesentliche Rolle der eigene Glaube für viele Schüler(innen) bei der Fachwahlentscheidung spielte. Für diese Schüler(innen) ist es ein bewusste Glaubensentscheidung, den Religionsunterricht zu besuchen.⁶⁵ Das Motiv zeigt, dass für viele evangelische Jugendliche der konfessionelle Charakter des Religionsunterrichts bedeutsam ist.⁶⁶ Es war stärker bei Schüler(innen) der Klassen 10 und 8, Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium der Klassen 8 und 10, religiös hoch Sozialisierten und Schüler(innen) mit religiös-zustimmender Position sowie unter Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit ausgeprägt. Als Schwerpunktgruppen erwiesen sich religiös hoch sozialisierte Mädchen am Gymnasium und religiös hoch sozialisierte Realschülerinnen der 10. Klassen. Die Unterschiede in der Zusammensetzung der Religionsschüler(innen) hinsichtlich ihrer religiösen Sozialisation und Kirchenzugehörigkeit zeigten sich besonders bei diesem Motiv. Für eine starke Gruppe von Schüler(innen), die allerdings nicht die Mehrheit bilden, ist der eigene Glaube mit entscheidend für den Besuch des RU. Diese Schüler(innen) identifizieren sich weitgehend mit dem inhaltlichen Anliegen des Faches. Demgegenüber spielte der Glaube für fast zwei Drittel der

⁶³ Vgl. dazu die eindeutige Aussage von P. Tillich: "Ein Religionsunterricht, der die reale Lebensspannung des Schülers nicht trifft, ist sinnlos" und "...der sie trifft, wird für Schüler und Lehrer zum entscheidenden Ereignis ihrer Begegnung" in: Gesammelte Werke, Bd. IX (1975), Zum Problem des Evangelischen Religionsunterrichts, S. 235.

⁶⁴ Vgl. zur notwendigen Balance zwischen Vertrauen, Struktur und Prozess für lebendiges Lernen in: Stollberg, (1982), S. 33 - 41.

⁶⁵ Vgl. dazu die Kundgebung der 9. EKD-Synode "Reden von Gott in der Welt – Der missionarische Auftrag der Kirche an der Schwelle zum 3. Jahrtausend" (2000), S. 43.

⁶⁶ Vgl. dazu die Positionsbestimmung der EKD-Synode "Religiöse Bildung in der Schule" vom 25. Mai 1997 in Friedrichroda, die deutlich den konfessionellen Charakter des RU akzentuiert (Artikel 2 u. 7).

Religionsschüler(innen) keine ausdrückliche Rolle als Fachwahlkriterium.⁶⁷ Die Lehrkräfte stehen hier vor der schwierigen didaktischen Aufgabe, beiden Schülergruppen im Unterricht gerecht zu werden. Einerseits haben junge Christen einen Anspruch, im RU in ihrem Glauben ernstgenommen und gestärkt zu werden (Lebenshilfe durch Glaubenshilfe), was auch spirituelle Erfahrungen einschließt.⁶⁸ Andererseits muss das Fach nach dem Willen der Evangelischen Kirche offen für alle Schüler(innen) sein, unabhängig von ihrer konfessionellen oder religiösen Bindung.⁶⁹

3.1.5 Zensurenbedingte Motive

Diese Motive wurden hauptsächlich durch die Zustimmung zum Item "weil es im RU leichter gute Zensuren gibt als im Ethikunterricht" benannt (28,9 %). Für diese Schüler(innen) spielte nicht der inhaltliche Vergleich mit Ethik, sondern die unterschiedliche Notengebung die entscheidende Rolle der Fachwahl. Aus dem Grund musste das Motiv als sekundär bewertet werden. Außerhalb der religionspädagogischer Bewertung bleibt die Frage, ob nicht in einer Konkurrenzsituation, in der sich die beiden Fächer de facto befinden, solches Schülerverhalten ganz natürlich ist oder ob es sich bei diesen Jugendlichen um ausgesprochene 'Dünnbrettbohrer' handelt. Die Verbreitung des Motivs zeigt, wie wichtig eine gute Kooperation zwischen Lehrkräften des Ethik- und Religionsunterrichtes ist, um nicht aus sekundären Motiven gegeneinander ausgespielt zu werden⁷⁰. Außerdem weist die Häufigkeit des Motivs auf eine offenbar auch im RU vorhandene Praxis zu positiver und laxer Notengebung hin,

⁶⁷ Hanisch/Pollack (1997) haben bei der Frage nach den Gründen für die Wahl des Faches mit dem Item "weil ich an Gott glaube" unter sächsischen Schüler(innen) der 9. und 10. Klasse durchschnittlich 40 % Zustimmung erzielt (S. 77 f). Eingedenk der Tatsache, dass bei ihnen die meisten Probanden aus der stärker entkirchlichten Großstadt Leipzig kamen (vgl. S. 35), was die Ergebnisse dementsprechend beeinflusste, verwundert das niedrige Ergebnis unserer Erhebung. Im Blick auf mögliche didaktischen Konsequenzen gilt das, was Hanisch/Pollack andeuten, für unsere Schüler(innen) ebenso: "Wenn sich die Schülerinnen und Schüler vor allem deshalb stark mit dem Religionsunterricht identifizieren, weil sie an Gott glauben... erwarten sie offenbar eine intensive inhaltliche Beschäftigung mit Fragen des christlichen Glaubens" (S. 81).

⁶⁸ Vgl. dazu den Thüringer Lehrplan für Regelschulen (1999), S. 9.

⁶⁹ Vgl. zum *offenen RU* in Thüringen die Stellungnahme der VIII. Synode im Amtsblatt (1993), S. 66 und die Lehrpläne für Regelschulen und Gymnasien (1999), jeweils S. 8.

⁷⁰ Vgl. dazu die Vision der EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung" (1994) von einer eigenständigen Fächergruppe, die Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht und Ethik damit stärker zur fachlichen Kooperation verpflichten würde (S. 90). Meine Untersuchung zeigt, dass dies gerade auch für die Leistungsbewertung und Notengebung wichtig ist. Von daher kann ich nur die Hoffnung der EKD-Denkschrift teilen, die abschließend zurecht festhält: "Die einzelnen Fächer dieser Gruppe dürfen jedoch nicht einfach integriert oder gegeneinander ausgespielt werden" (S. 91).

die wesentlichen Kriterien der Leistungsmessung- und Bewertung missachtet⁷¹. Das Motiv wurde stärker von Jungen, Hauptschüler(innen) der 8. Klasse, religiös gering Sozialisierten, Konfessionslosen und Schüler(innen) mit religiös-ablehnender Position gewählt. Besonders große Bedeutung besaß es für religiös gering sozialisierte Realschüler der Klassen 9 und 10. Daran sind Problemgruppen zu erkennen, die besonderer didaktischer und pädagogischer Aufmerksamkeit bedürfen.

3.1.6 Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichtes

Die Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts war für 28,7 % der Befragten Beweggrund, das Fach zu besuchen. Zum Motiv zählte das Item "weil der RU eine besondere Atmosphäre hat, die ich gut finde" sowie 8 kleinere Textkategorien. Letztere stellten mit insgesamt 260 Einträgen den größten handschriftlichen Anteil in einem Motiv dar. Das Bedürfnis der Schüler(innen) sich selbst direkt zur guten Atmosphäre oder Qualität des Faches zu äußern, war bei diesem Motiv besonders ausgeprägt. Die Aussagen geben in bewegender Weise Einblick in die Praxis des RU in Thüringen und sind zugleich ein außerordentlich positives Feedback der Schüler(innen) zur Arbeit ihrer Lehrkräfte. An diesen Äußerungen werden die besonderen Möglichkeiten dieses Faches im Blick auf Methodenvielfalt, Kreativität, Kommunikationsstil, Lehrer-Schüler-Verhältnis, sozial-emotionaler Zusammenhalt in der Gruppe, geringerem Leistungsdruck und manchmal auch durch zahlenmäßig kleine Gruppen deutlich. Nicht zuletzt, sondern zuerst trägt das Fach den Namen *Evangelischer RU*. Damit steht der inhaltliche Anspruch, dass auch unter schulischen Rahmenbedingungen etwas von der Wirklichkeit und vom Geist des Evangeliums zu spüren ist.⁷² Wie in diesem Fach Lehrkräfte und Schüler(innen) miteinander umgehen besitzt substantielle Dignität.⁷³

⁷¹ Diese Interpretation berechtigt allerdings nicht zu der Aussage, im Thüringer RU würden generell bessere Noten als im Ethikunterricht vergeben. Um eine derartige Aussage treffen zu können müssten mit dem gleichen Item auch die Schüler(innen) im Ethikunterricht befragt werden, welche die große Mehrheit der Thüringer Schüler(innen) darstellen. Man kann nur vermuten, dass auch für die Fachwahl der Ethikschüler(innen) das zensurenbedingte Motiv im Vergleich zum RU eine nicht unerhebliche Rolle spielen wird. Aus vielen Gesprächen mit den Mitarbeitern der Staatlichen Schulämter und des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, den Schulleitungen und Lehrkräften weiß ich, dass der Vorwurf zu guter Notengebung Ethik- wie Religionsunterricht gleichermaßen betrifft.

⁷² Vgl. im Anhang (Anlage 6) die Äußerungen zur Kategorie 6 "Meinungsfreiheit, Toleranz und Vertrauen", die etwas davon widerspiegeln, was Paulus im 2. Korintherbrief bezeugt: "wo aber der Geist des Herrn ist, da ist Freiheit" (3,17).

⁷³ Vgl. dazu auch die Thüringer Lehrpläne für Regelschulen und Gymnasien (1999): "Die biblische Botschaft spricht alle Dimensionen des Menschseins an und weist zugleich darüber hinaus. Sie lädt Lehrende und Lernende ein zu einem vertrauenden Glauben auf die Zusage des Heils in Jesus Christus, wodurch ein neues Verhältnis zu sich selbst, zum Anderen und zur Welt eröffnet werden kann" (S. 7).

Das Motiv berührt zutiefst Inhalt, Charakter oder Orientierung des Faches, so dass es eindeutig als primäres Motiv zu bewerten ist. Mit diesem Motiv begründeten Achtklässler am Gymnasium, religiös hoch Sozialisierte sowie Schüler(innen) mit kritisch-religiöser oder religiös-zustimmender Position vergleichsweise häufiger ihre Teilnahme am RU. Besonders wichtig war das Motiv für religiös gering sozialisierte Realschüler der 9. Klasse und für religiös gering sozialisierte Jungen am Gymnasium der 10. Klasse. Schwer zu beantworten ist angesichts der Möglichkeit von Mehrfachankreuzungen die Frage, warum für gut 70 % der Befragten diese Motiv keine Rolle spielte.⁷⁴ Da einerseits eine Korrelation zwischen hoher religiöser Sozialisation und diesem Motiv und andererseits besondere Schwerpunktgruppen bei religiös gering sozialisierten Schüler(innen) zu erkennen waren, bedarf dieses Motiv kaum speziell didaktischer Überlegungen im Blick auf besondere Schülergruppen bzw. deren unterrichtlichen Voraussetzungen. Die generell hohe Erwartung von Schüler(innen) an die Atmosphäre und Qualität des Faches stellt aber große Anforderungen an die didaktische Kompetenz der Lehrenden, welche entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote notwendig machen.

3.1.7 Kirchliche Sozialisation

Die eigene kirchliche Sozialisation war für 23,2 % der Befragten Beweggrund, das Fach zu wählen. Dazu zählte das Item "weil ich seit langem Kontakt zu einer Kirchgemeinde habe" sowie eine Textkategorie mit relativ häufigen Einträgen zur religiösen Sozialisation. Im Vergleich zu den vielen Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (76 %) ist die Bedeutung des Motivs erstaunlich gering ausgefallen. Das heißt, die mehr oder weniger positiven Erfahrungen Jugendlicher in Kirchgemeinden⁷⁵ stellen kein Hauptmotiv für die Teilnahme am RU dar. Dafür bieten sich mehrere Interpretationen an. Möglich wäre die Negativannahme, dass offenbar bei vielen evangelischen

⁷⁴ Vgl. Hanisch/Pollack (1997), der die Frage "Ist der Religionsunterricht für dich ein Fach wie jedes andere?" nur alternativ mit Ja und Nein beantworten ließ (S. 136). Auch für die Verfasser bleibt unklar, wie das sächsische Votum von 51 % Ablehnung in der Grundauszählung zu deuten sei. "Diese Aussage lässt sich sowohl negativ als auch positiv deuten" (S. 107). Für eine positive Bewertung der Sonderstellung des Faches sprächen die für eine ehemals sozialistische Schule ungewohnten christlichen Inhalte, die symmetrische Kommunikation, methodische Vielfalt und der geringere Leistungsdruck des Faches (S. 100f.). Die Verfasser vermuten – allerdings nur aufgrund ihrer im Nachgang der Erhebung durchgeführten Gespräche mit Schülern (S. 36) – auch eine stärkere seelsorgerliche Zuwendung und persönlicheres Interesse der Lehrenden als in anderen Schulfächern (S. 101).

⁷⁵ Die evangelische Jugendarbeit gehörte in Thüringen jedenfalls nicht zu dem 'kirchlichen Bereich', der für Jugendliche attraktiv oder interessant war (vgl. dazu die Ergebnisse von Kap. II/1.3.7).

Jugendlichen kein näherer Kontakt zur Kirchgemeinden mehr besteht, was die Ergebnisse zu Gottesdienstbesuch und Jugendarbeit nahe legen. Andererseits ist auch die Deutung möglich, dass evangelische junge Christen den Besuch des RU aus guten Gründen nicht mit ihren Kontakten zur Kirchgemeinde in Verbindung bringen. Sie erwarten anderes als das, was sie bisher in Christenlehre, Konfirmandenunterricht oder Gemeindeleben erlebt haben⁷⁶. Zehnklässler, Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium der Klassen 8-10 und Realschüler(innen) der 9. Klasse, religiös hoch Sozialisierte und Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit sowie Schüler(innen) mit religiöszustimmender Position wählten vergleichsweise häufiger dieses Motiv. Das Motiv hatte seinen Bedeutungsschwerpunkt unter religiös hoch sozialisierten Mädchen am Gymnasium der Klassen 8 und 10 und religiös hoch sozialisierten Realschülerinnen der 10. Klasse. Dieses Motiv trennt wieder zwei große Schülergruppen deutlich voneinander. Die Jugendlichen mit Kirchenzugehörigkeit bzw. die deutlich und hoch religiöse Sozialisierten und die Konfessionslosen bzw. ähnlich die gering und mäßig religiös Sozialisierten. Die pädagogische Hauptaufgabe besteht darin, keine Spaltungen innerhalb der Religionsgruppe zuzulassen. Religionsdidaktisch sollten unterschiedliche Voraussetzungen als Lernanreize genutzt werden. Schüler(innen) mit guten Kontakten zu Kirchgemeinden könnten selbständig ihren Mitschülern über Aufgaben und Leben in einer Gemeinde berichten und so konstruktiv ihren Erfahrungs- und Wissensvorlauf einbringen: Jugendliche, die entweder keine Kontakte zur Kirchgemeinde haben bzw. anderes vom RU erwarten, können ihre Fragen oder Probleme einbringen und beispielsweise durch Diskussionen oder in gemischten Kleingruppen den Horizont der stärker binnenkirchlich orientierten Schüler(innen) erweitern.

3.1.8 Elternwille

Mit dem Elternwillen begründeten 20 % der Religionsschüler(innen), die hauptsächlich das Item "weil meine Eltern das so wollten" ankreuzten, den Besuch des RU⁷⁷. Dieses

⁷⁶ Das deckt sich mit dem, wovon auch die EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung" (1994) sich abgrenzt: "Der Religionsunterricht ist missverstanden und überfordert, wenn er sein Ziel in Tauf- und Abendmahlsunterweisung, in gottesdienstlicher und gemeindlicher Sozialisation und Mitgestaltung sieht" (S. 45). Er kann kirchliche Jugendarbeit (S. 46) und kirchliche Sozialisation (S. 48) nicht ersetzen.

⁷⁷ Hanisch/Pollack (1997) bekamen zu einem ähnlich formulierten Item in Sachsen 10 % Zustimmung von Neun- und Zehnklässlern. Von unseren Schüler(innen) der 9. und 10. Klasse wählten 15,5 % dieses Motiv als Begründung. Der trotz größerer Itemanzahl höhere Wert aus Thüringen erklärt sich aus dem geringeren Anteil von Konfessionslosen unter Thüringer Probanden. Vgl. dazu die Abhängigkeit des Motivs von der Kirchenzugehörigkeit unter 2.4.2.

zählt im Blick auf die befragten Jugendlichen als sekundäres Motiv, weil damit nicht ihr eigenes Interesse am RU, sondern Fremdbestimmung durch die Eltern deutlich wird⁷⁸. Die Formulierung des Fragebogens sprach bewusst das Ich der Schüler(innen) an, um ihre real wirksamen Teilnahmemotive herauszufinden. Aus religionspädagogischer Sicht ist es natürlich sehr zu begrüßen, wenn Eltern auf christliche Erziehung und Bildung ihrer Kinder Wert legen⁷⁹. Für die 8. Klassenstufe entsprach dies formal auch den schulrechtlichen Bestimmungen. Dieses Motiv spielte stärker unter Achtklässlern, Jungen, Hauptschüler(innen) in Klasse 9 und Realschüler(innen) in Klasse 10, religiös deutlich Sozialisierten, Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit und Schüler(innen) mit religiös-ablehnender, nichtreligiöser bzw. ambivalent-neutrale Position eine Rolle. Schwerpunkte besaß es bei religiös hoch und deutlich sozialisierten Hauptschülern in Klasse 8. Diese Korrelationen des Motivs zeigen bestimmte Schülergruppen, die noch keine eigenständige Fachwahl getroffen haben. Nachdenklich stimmen die Zusammenhänge zwischen dem Motiv und einer Tendenz zu religiös-ablehnenden bzw. nichtreligiösen Positionen. Offensichtlich drückt sich pubertärer Protest gegen Eltern, die ihre Kinder zum RU-Besuch drängen oder sogar zwingen, in verstärkter Ablehnung Gottes aus.⁸⁰ Gutgemeinte Außensteuerung bzw. Fremdbestimmung verhinderte hier Nachdenklichkeit bzw. religiöse Identitätsbildung. Hier wären Erziehung zur Mündigkeit, Selbständigkeit und sachlichen Entscheidungskompetenz eminent religionspädagogische und sozialisationsbegleitende Aufgaben. Bei diesen Jugendlichen muss erst noch das Interesse für primäre Motive geweckt werden.

3.1.9 Religionskundliche Motive

Religionskundliche Motive gaben 16 % der Befragten als Begründung ihrer Teilnahme am RU an. Dafür stand das Item "weil ich im Fernsehen Interessantes über verschiedene Religionen gesehen habe, das mich neugierig gemacht hat" und eine Textkategorie zum

⁷⁸ An dieser Stelle der Bewertung wird wieder die eigene Position des Verfassers sichtbar, der sich dem didaktischen Prinzip der Schülerorientierung verpflichtet weiß (vgl. Kap. I/6.1) und daher heteronome Entscheidungen, seien sie auch noch so positiv, als sekundär bewertet.

⁷⁹ In Ostdeutschland hören Pfarrer(innen) von Eltern bei der hier nicht selbstverständlichen Frage zur Konfirmation immer wieder die Aussage, "mein Kind soll selbst entscheiden, ob es Konfirmation oder Jugendweihe machen will". Dies ist eine Kapitulation vor dem elterlichen Erziehungsauftrag und überfordert Heranwachsende völlig. Wer seinen Kindern keine Orientierung bieten kann oder will, ist offenbar selbst hilflos und handelt letztlich zutiefst lieblos. Das angesprochene Verhalten scheint ein besonderes ostdeutsches Phänomen zu sein.

⁸⁰ Das damit eigentlich die elterliche Autorität gemeint sei, vermutet Stoodt (1972), S. 212-214. Vgl. dazu Kap. V/4.1, Anm. 34.

Interesse an anderen Religionen. Das Item bezog sich auf das wichtigste Medium, durch das Schüler(innen) Kenntnis über andere Religionen gewinnen konnten.⁸¹ Denn für die befragten Thüringer Jugendlichen war eine direkte Begegnung mit Menschen anderer Religions- und Kulturkreise aufgrund der wenigen hier lebenden Ausländer kaum denkbar.⁸² Die Situation war und ist hier anders als in etlichen alten Bundesländern.⁸³ Eher konnten bei einzelnen Jugendlichen gut situerter Familien Reisen in ferne Länder mit andersreligiöser Kultur eine Rolle spielen. Durch das Item sollte das Interesse Thüringer Jugendlicher an nichtchristlichen Religionen gemessen werden, um didaktisch relevante Ergebnisse zu erzielen, die auch für die Grundsatzdiskussion mit dem Alternativfach Ethik, dem Brandenburger Modell LER⁸⁴ oder dem Versuch, 'Religionskunde' in und nach der Wende⁸⁵ für die neuen Bundesländer zu propagieren⁸⁶, wichtig sind. Religionskundliche Inhalte besitzen einen legitimen Platz in Thüringer Lehrplänen seit der Einführung des Faches im Schuljahr 1991/92.⁸⁷ Das Interesse an anderen Religionen ist selbstverständlich als primäres Motiv der Fachwahl zu werten.⁸⁸

⁸¹ Das Internet spielte zum Zeitpunkt der Befragung (1996) unter Thüringer Schüler(innen) keine Rolle.

⁸² 1995 war Thüringen mit 26700 ausländischen Mitbürgern das Bundesland mit den wenigsten Ausländern. Hier lebten nur 0,4 % aller Ausländer in Deutschland (Quelle: Statistisches Jahrbuch 1997 für die Bundesrepublik Deutschland, S. 67). Im Jahr 2000 lebten in Thüringen 42329 ausländische Mitbürger (Quelle: Statistisches Jahrbuch Thüringen, Ausgabe 2001, S. 41)

⁸³ In Nordrhein-Westfalen lebten 1960700 Ausländer, d.h. 27,3 % aller Ausländer in Deutschland (Quelle: Statistisches Jahrbuch 1997 für die Bundesrepublik Deutschland, S. 67).

⁸⁴ Vgl. dazu Lott (1998), S.115-167 und zuletzt im Lexikon der Religionspädagogik (2001) S. 1159-1164. Lott hat, nicht zufällig aus Bremer Tradition kommend (vgl. Bremer Klausel in Art. 141 GG), am Aufbau des Faches LER in Brandenburg mitgearbeitet.

⁸⁵ Die Überlegungen der Wendezeit vom November 1989 bis zur Wiedervereinigung um ein eigenständiges Fach "Religionskunde" bzw. zur Integration religionskundlicher Inhalte in verschiedene Fächer hat Domsgen (1998) zusammenfassend dargestellt (S. 152 – 160). Er wertet diese Diskussion, die auch in den Zeitschriften "Pädagogik" und "Christenlehre" stattfand, als "Vorläufer" der später sehr viel intensiveren Debatte über die Einführung des RU als ordentliches Lehrfach in Ostdeutschland (S. 160). Sein Kommentar "Es fällt auf wie wenig in dieser Debatte von den Schülerinnen und Schülern her gedacht wird" (ebd.) zeigt das didaktische Defizit dieser kreativen Wendeideen, die allerdings jeder Vorstellung eines weltanschaulich neutralen Unterrichts inhärent sind.

⁸⁶ Vgl. dazu die Veröffentlichungen von Gert Otto, der vehement für Alternativvorschläge zum konfessionell geprägten RU eintrat und dies seit Jahren mit verschiedenen Varianten wie "Religionskunde bzw. nichtkonfessioneller RU" (1972) S. 35 - 39, "Religionsunterrichts für alle" (1986), S.105 f. bzw. "Allgemeiner RU – Religionsunterricht für alle" in Lott (1992), S. 359 – 374 und zuletzt im Lexikon für Religionspädagogik 2001, S. 1687-1691, einforderte. Auch Lott (1998), bes. S. 9 - 17 und zuletzt im Lexikon der Religionspädagogik (2001) ebd., ist bekannt für sein Interesse an Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht.

⁸⁷ Vgl. dazu die vorläufigen Lehrplanhinweise für das Fach Evangelische Religion an den Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien in Thüringen vom Februar 1992, die drei religionskundliche Themen für die Sekundarstufe 1 vorschlagen, den vorläufigen Lehrplan für Regelschule und Gymnasium (1993), der bereits fünf religionskundliche Themen innerhalb der Auswahl von 75 Themenangeboten enthält und die derzeit geltenden Lehrpläne für Regelschule (1999) und Gymnasium (1999), die an der Regelschule vier Pflichtthemen und ein Wahlthema bzw. am Gymnasium 3 Pflichtthemen und 2 Wahlthemen zu religionskundlichen Inhalten vorgeben.

⁸⁸ Vgl. dazu das Einleitungskapitel im Thüringer Lehrplan für das Gymnasium (1999), der als Grobziel formuliert: "Das Fach Evangelische Religionslehre soll... das Verständnis für und die Achtung vor anderen Menschen sowie Angehörigen anderer Konfessionen, Religionen und Geisteshaltungen fördern",

Mit religionskundlichen Motiven begründeten häufiger Zehnklässler, Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium der Klassen 8 – 10, religiös mäßig und gering Sozialisierte, Konfessionslose sowie Schüler(innen) mit ambivalent-neutraler und kritisch-religiöser Position ihre Teilnahme am RU. Besonders großen Raum nahm das Motiv bei religiös gering sozialisierten Mädchen am Gymnasium der Klassen 9 und 10 ein. Die Ergebnisse der bivariaten Analysen zeigen, dass nur bestimmte Schülergruppen ihre Teilnahme am RU mit religionskundlichem Interesse begründen. Demnach wären religionskundliche Themen gerade für konfessionslose Schüler(innen) mit ihrer stärkeren Distanz zu gelebter christlicher Religiosität ein hilfreicher Zugang zum RU. In der Schülererwartung sind diese Themen weniger 'religiös' besetzt und versprechen eine mehr sachlich-neutralen bzw. informativen Unterricht. Dabei bleibt es didaktischer Auftrag, das Fremde und Andere so zur Sprache zu bringen, dass Entscheidungsfähigkeit und kritisches Urteil der Schüler(innen) wachsen können und bestehende Gegensätze nicht verdrängt werden müssen.⁸⁹ Die Fachdidaktik muss unbedingt den Schwerpunkt des Motivs beim Schülertyp der Gymnasiasten beachten. Des weiteren sollten diese Themen erst in den Klassenstufen 9 und 10 behandelt werden. Haupt- und Realschüler(innen), die eher am Konkreten und Lebensnahen interessiert sind, würden bei einer stärker religionskundlichen Konzeption eine geringere Motivation und dementsprechende Zugangsschwierigkeiten haben.

3.1.10 Freundschaft zu Mitschüler(innen)

Die Freundschaft zu Mitschüler(innen) gaben 11,9 % der Befragten mit dem vorgegebenen Item "weil ich wegen meine Freunde/Freundinnen lieber in die Religionsgruppe wollte" als Teilnahmegrund an. Weil hier ganz die Beziehungsebene ohne Sachinteressen im Vordergrund stand, galt das Motiv als sekundär. Das besondere religionspädagogische Interesse galt der Frage, wie stark durch solche personalen Faktoren die Fachwahl beeinflusst wird. Dieses Motiv war unter Achtklässlern, Mädchen, Realschüler(innen) der 10. Klasse, religiös gering und mäßig Sozialisierten, Konfessionslosen sowie Schüler(innen) mit religiös-ablehnender Position häufiger verbreitet. Für religiös mäßig sozialisierte Realschülerinnen der 8. Klasse besaß es

was durch das Teilziel "den Dialog des Christentums mit anderen Religionen anregen" (S. 8) noch präzisiert wurde.

⁸⁹ Vgl. die Argumentation der EKD gegen den Anspruch von LER, auch Religionskunde mit abzudecken in "Religiöse Bildung in der Schule" (1997), Artikel 5.

besonders große Bedeutung. Die Ergebnisse der bivariaten Analysen zeigen insbesondere, dass dieses Motiv für konfessionslose Schüler(innen) ein wichtiges Eingangstor in den Religionsunterricht darstellt⁹⁰ Bei diesen Schüler(innen) besteht die didaktische Notwendigkeit im Vordergrund, Interesse für primäre Motive bzw. Ziele des Faches zu wecken.

3.1.11 Neugier

Neugier bzw. Interesse am Neuen benannten 9,7 % der Schüler(innen) als Motiv der Teilnahme am RU. Sie stimmen damit vor allem dem Item "weil es ein neues Fach ist, das ich noch nicht kannte" zu. Daran wird wieder die spezifische Situation in den Jahren nach der Einführung des RU in Thüringen deutlich, wo oftmals in der Sekundarstufe I bzw. manchmal sogar in deren oberen Klassen der Religions- und Ethikunterricht eingeführt wurde.⁹¹ Neu war das Fach strenggenommen nur für 7 % der Befragten, die im Schuljahr 1995/96 das erste Jahr den RU besuchten. Zum Motiv gehörte auch das Item "weil meine Eltern dagegen waren. Das hat mich gerade neugierig gemacht". Dieses Item war für die Befragten fast ohne Bedeutung (27 Cod.). Offensichtlich war auch in den konfessionslosen Elternhäusern dieser Religionsschüler(innen)⁹² kaum bewusster 'atheistischer' Widerstand gegen die Entscheidung ihrer Kinder für den RU vorhanden.⁹³ Das Motiv wurde als neutral bewertet, weil es kein direktes Interesse an Inhalt, Charakter oder Orientierung des Faches Religion ausdrückt. Interesse am Neuen und bisher Unbekannten stellt aber einen positiven, ganz zentralen Lernanreiz dar.⁹⁴ Bei

⁹⁰ Hanisch/Pollack (1997) stellen auch eine Tendenz des Motivs zu der Gruppe von "religiös und kirchlich Distanzierten" fest (S. 79). Er bekam bei Neun- und Zehnklässlern 27 % Zustimmung zum Item "weil meine Freunde den Religionsunterricht besuchen" (S. 77). Der auffallend kleinere Anteil dieses ähnlichen Motivs in unserer Befragung (10,3 % bei Neun- und Zehnklässlern) kann an der größeren Anzahl vorgegebener Items liegen (Uni Jena 16 Items – Hanisch/Pollack 11).

⁹¹ Vgl. zur Einführungssituation des RU in Thüringen meinen Beitrag "Der Teufel und Sankt Michael. Lebendiges Arbeiten an alten Symbolen im Thüringer Religionsunterricht (RU)", in: Werkstatt Religionspädagogik, hrsg. von K. Petzold. Bd. 2, S. 52 - 73.

⁹² Bei etlichen Ethikschüler(innen) wird vermutlich sehr wohl die Fachwahl durch die Position ihrer Eltern 'beeinflusst worden sein, weil vielen konfessionslosen Elternhäusern alles was mit 'Religion und Kirche' auch nur irgendwie zu tun hat, befremdlich oder suspekt ist. Eine Entscheidung aus bewusst atheistischen Gründen wird auch hier selten der Fall sein.

⁹³ Die mögliche Neugier von Schüler(innen) aufgrund der Kritik von Lehrer(innen) am Fach, die dem adoleszenten Widerstandspotential entspräche, konnte aufgrund fehlender Genehmigung (vgl. Kap I/7.2) ebenfalls nicht gemessen werden. Nach meinen Erfahrungen als Schulbeauftragter ist die direkte oder versteckte Herabwürdigung des Faches Religion durch Lehrer(innen) bis heute eine Tatsache im Thüringer Schulalltag.

⁹⁴ Die in der Pädagogik verwendete Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation (vgl. Anmerkung 5) versteht Neugier als tragendes Motiv der intrinsischen Motivation und charakterisiert sie als primäres Motiv des Lernens (Köck/ Ott, 1994., S. 501).

Schüler(innen) mit diesem Motiv sollten Lehrende durch Beachtung des grundlegenden Unterrichtsprinzips der Selbsttätigkeit bzw. des Aktivitätsprinzips⁹⁵ versuchen, Engagement der Betreffenden im Religionsunterricht zu fördern. Dieses Motiv wurde häufiger von religiös gering Sozialisierten, Konfessionslosen und Schüler(innen) mit ambivalent-neutraler sowie nichtreligiöser Position benannt⁹⁶. Das Fach vertritt offenbar gerade für diese Jugendlichen solche reizvolle Anliegen, welche ihnen in den Herkunftsfamilien bzw. in bisheriger Schullaufbahn noch nicht begegnet sind.

3.1.12 Lehrerbezogenes Motiv

Ein lehrerbezogenes Motiv wurde von 9,5 % der Befragten mit dem Item "weil mir der/die Religionslehrer(in) gefällt" angegeben. Obwohl hier wieder die Beziehungsebene als Begründungsfaktor dominiert, sind mit der Lehrperson Inhalte, Atmosphäre und Charakter des jeweiligen Unterrichtes untrennbar verbunden. Die Aussage des Items ist doppeldeutig. Einmal kann ein Jugendlicher damit seine Sympathie zum Religionslehrer oder aber sein positives Einverständnis mit dem Unterricht des jeweiligen Religionslehrers ausdrücken. Aus diesen Gründen bekam das Motiv eine neutrale Bewertung. Die auffallend geringe Ausprägung des Motivs ist schwer zu deuten.⁹⁷ Möglicherweise legt die Formulierung des Items für Heranwachsende eine erotische Komponente nahe, die sie sich Lehrer(innen) gegenüber schwerlich eingestehen würden.⁹⁸ Das Motiv wurde häufiger von Zehnklässlern, Jungen, Hauptschüler(innen) der 8. und 9. Klassen, religiös gering und mäßig Sozialisierten, Konfessionslosen und Schüler(innen) mit religiös-ablehnender Position benannt. Die signifikante Beliebtheit des Motivs unter Hauptschüler(innen) zeigt, dass für diesen Schülertyp die Beziehungsebene des Unterrichtes besonders relevant ist und die Fachwahl mitbestimmt. In besonderem Maße sind Lehrkräfte als glaubwürdige Persönlichkeiten und Begleiter bei Hauptschüler(innen) gefordert. Die überzeugende Authentizität von

⁹⁵ Vgl. zum Begriff Stöcker (1984), S. 82 – 84, der das Aktivitätsprinzip als geistiges Erbe der Arbeitsschulbewegung versteht (S.82).

⁹⁶ Vgl. hier wieder das Ergebnis von Hanisch/Pollack (1997), die mit einem etwas anders formulierten Item 55 % Zustimmung bei Schüler(innen) der Klassen 9 und 10 erzielten (S. 76f.). Vergleichbar mit unserer Erhebung (vgl. die Ergebnisse unter Konfessionslosen) ist wieder die Neigung des Motivs zu "religiös und kirchlich Distanzierten" (S. 79).

⁹⁷ Vgl. Hanisch/Pollack (1997), die ein ähnlich geringes Ergebnis (11 % in Klasse 9 u. 10) bei diesem Item erzielten und davon überrascht waren (S. 77 und 81).

⁹⁸ Zu dieser Vermutung bin ich durch einige (wenige) Rückfragen zum Verständnis des Items durch Schüler(innen) gekommen. Ich habe dann betont, dass dieses Item nicht vordergründig das Aussehen der Lehrkraft meint.

Religionslehrkräften mag auch eine der Ursachen für die Tendenz von konfessionslosen Schüler(innen) zu diesem Motiv der Fachwahl sein.

3.1.13 Fachfremde Motive

Fachfremde Motive nannten 2,3 % der Befragten in handschriftlichen Eintragungen, für die vier Kategorien gebildet wurden. Es handelte sich hier vor allem um sogenannte 'Hängemattenmotive' von Schüler(innen), die den RU als Ort des Ausruhens bzw. der Entspannung wählten. Dazu stand meist der Vergleich mit Ethik im Hintergrund (manchmal ausdrücklich erwähnt), wo vermutlich größere Anforderungen gestellt wurden bzw. der Unterricht kontinuierlicher stattfand etc. Diese Schüler(innen) artikulierten damit Desinteresse an Inhalt oder Charakter des Faches (sekundäres Motiv). Zum anderen spielten auch Informationsdefizite über den Inhalt der Fächer Religion und Ethik sowie den Anmelde- bzw. Abmeldemodus zum RU eine Rolle. Aus diesen Gründen besuchten die Schüler(innen) nicht freiwillig den RU sondern hätten sich bei rechtzeitiger exakter Information vom RU abgemeldet bzw. Ethik gewählt (sekundäres Motiv der Fachwahl). Die handschriftlichen Schülereinträge belegen, wie auch im 5. Schuljahr nach der Einführung des RU Informationsdefizite über die beiden Alternativfächer offenbar verbreitet waren. Sie zeigen, wie wenig Mühe man sich mancherorts um eine genaue Vorstellung der beiden Fächer machte, was Voraussetzung für eine wirkliche Fachwahlentscheidung ist.⁹⁹ Diese Motive kamen gehäuft bei Jungen und Schüler(innen) mit religiös-ablehnender Position vor. Auch wenn es sich nur um eine Minderheit der Befragten handelt, muss der Schülergruppe große pädagogische Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, weil von ihnen Unterrichtsstörungen und negative Einflüsse auf das Arbeits- und Gruppenklima der Klasse ausgehen.

3.1.14 Kritik am Ethikunterricht

Kritik am Ethikunterricht artikulierten 2,1 % der Befragten. Dafür standen nur 2 Textkategorien zur Verfügung, da ein ursprünglich vorgesehenes Item "weil ich nicht in

⁹⁹ Hanisch/Pollack (1997) betonen zu Recht immer wieder die Notwendigkeit von Informationsveranstaltungen über den RU für Lehrer (S. 122) und Eltern (S. 128f.) an Schulen. Ihre Beobachtungen aus Sachsen von 1997 gelten nach meinem Eindruck weiterhin auch im neuen Jahrtausend für das benachbarte Thüringen.

den Ethikunterricht will" keine Genehmigung erhielt.¹⁰⁰ Es gibt durchaus pädagogische Gründe die dafür sprechen, 'Bauchargumentationen' ohne sachliche Begründung nicht selbst in einer Befragung vorzugeben. Auch dem Verfasser liegt sehr daran, keine feindseligen Grabenkämpfe zwischen beiden Fächern zuzulassen, die aufeinander verwiesen sind. Allerdings spielte so die Tatsache, dass etliche Schüler(innen) ihre Fachwahl bewusst gegen die Alternative Ethik vornahmen, an anderer Stelle implizit eine Rolle, ohne dass dieses exakt gemessen werden konnte.¹⁰¹ Nicht zu vergessen ist, dass eine größere Gruppe der Befragten (7,8 %) bereits von der Möglichkeit des Wechsels von Ethik zum RU Gebrauch gemacht hatte.¹⁰² Eine Reihe von Gründen dafür liegen uns in bezeichnenden Schüleräußerungen beider Textkategorien vor, die Einblicke in die Schülersicht ermöglichen und auch Realität des Ethikunterrichts in Thüringen widerspiegeln. Das Motiv wurde häufiger von Schüler(innen) am Gymnasium in Klasse 9, religiös gering Sozialisierten und Konfessionslosen benannt. Offensichtlich hatten diese Schüler(innen) ohne Kirchenzugehörigkeit so starke Einwände gegen den Ethikunterricht (an ihrer Schule), dass sie lieber die Alternative RU wählten. Unterrichtende in Ethik wie in Religion sind überwiegend dankbar dafür, dass in Thüringen kein Jugendlicher gezwungen wird, am Ethik- oder Religionsunterricht teilzunehmen. Dies führt in pädagogischer Hinsicht zu manchen Entlastungen und wirkt sich generell positiv auf das Unterrichtsklima aus. An dieser Stelle sind die gesetzlichen Regelungen in Thüringen¹⁰³ ein großer Fortschritt gegenüber manchen alten Bundesländern, wo Ethik noch keine Alternative im Status eines ordentlichen Lehrfaches ist.¹⁰⁴ Vertreter der evangelischen Kirchen in Thüringen haben von Anfang an diese indirekte Wahlfreiheit zwischen beiden Pflichtfächer begrüßt.¹⁰⁵ Für die meisten Ostdeutschen, die an der Einführung des Evangelischen Religionsunterrichts in Thüringen mitgearbeitet haben, war nach jahrzehntelanger

¹⁰⁰ Vgl. zum Genehmigungsverfahren durch das Thüringer Kultusministerium in Kap. I/7.2.

¹⁰¹ Vgl. dazu die Kategorien 13,14 und 22. Auch hinter dem lehrerbezogenen Motiv steht vermutlich oftmals Kritik am Ethikunterricht bzw. Kritik am Ethiklehrer/ der Ethiklehrerin. Beim zensurenbedingten Motiv konnte eine bewusste Entscheidung gegen Ethik gemessen werden, die allerdings aus sekundären Motiven heraus zustande kam.

¹⁰² Vgl. zu diesen Ergebnissen Kap. II/1.3.10.

¹⁰³ Vgl. die Formulierungen von Art. 24 der Thüringer Verfassung (1995): "Religions- und Ethikunterricht sind in den öffentlichen Schulen ordentliche Lehrfächer. Die Eltern ...haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religions- oder Ethikunterricht zu entscheiden. Mit Vollendung des 14. Lebensjahres obliegt diese Entscheidung den Jugendlichen in eigener Verantwortung" (S. 56).

¹⁰⁴ Einige westliche Bundesländer haben inzwischen die alte Ersatzfachregelung abgeschafft und den Ethikunterricht zum ordentlichen Lehrfach erhoben. Vgl. dazu Identität und Verständigung (1994) S. 75f.

¹⁰⁵ Vgl. dazu im Anhang (Anlage 4) meinen Artikel "Religionsunterricht – (ein) möglicher Beitrag zur Erneuerung der Schule" vom 1.7.1992, den ich im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit als Schulbeauftragter der Superintendentur Camburg schrieb.

marxistisch-leninistischer Einheitsweltanschauung an Schulen die Alternative zweier Fächer eine wesentliche Grundvoraussetzung ihres Engagements.

Motive in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 8)

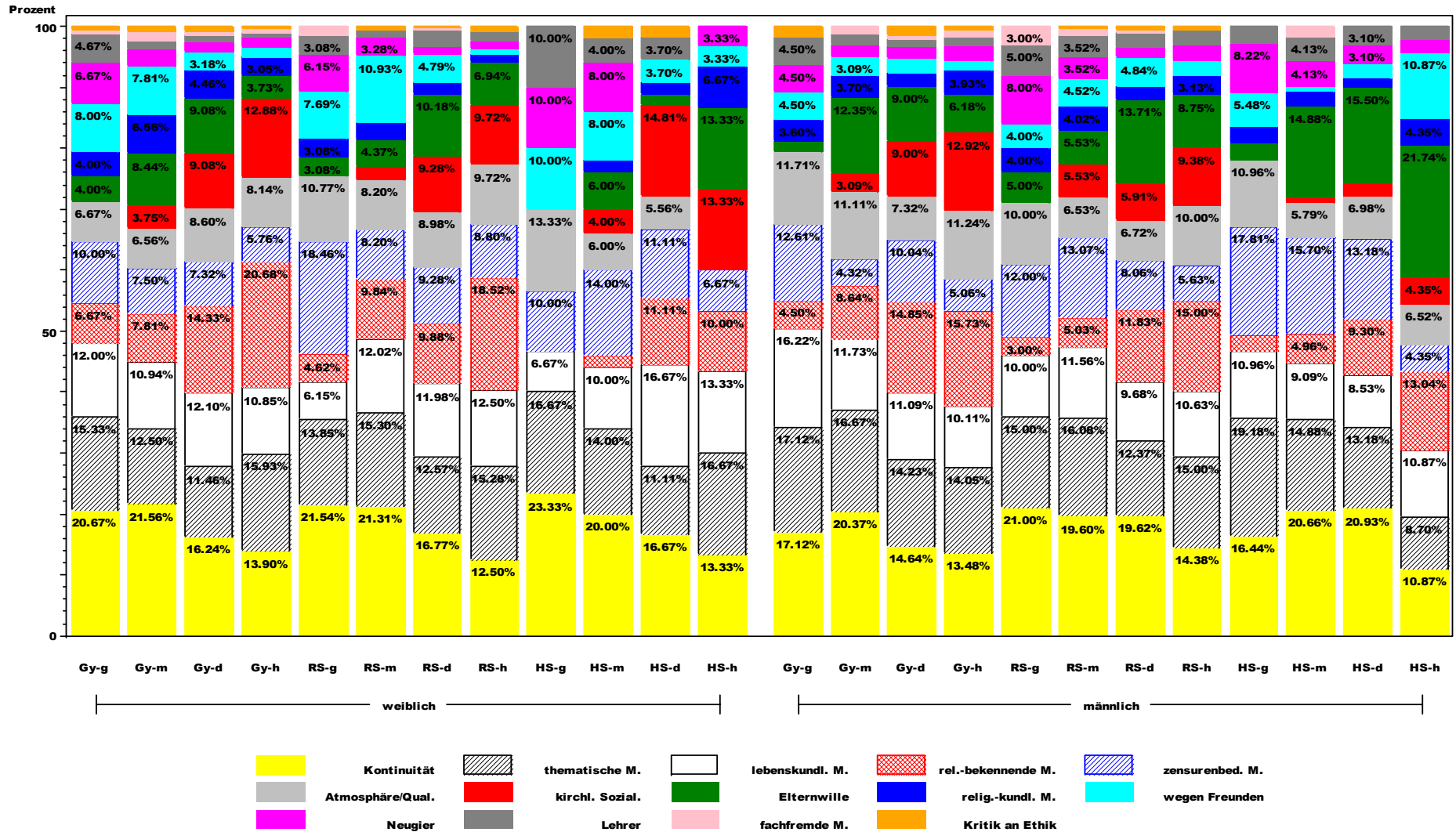


Abb 94

g-gering, m-mässig, d-deutlich, h-hoch

Motive in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 9)

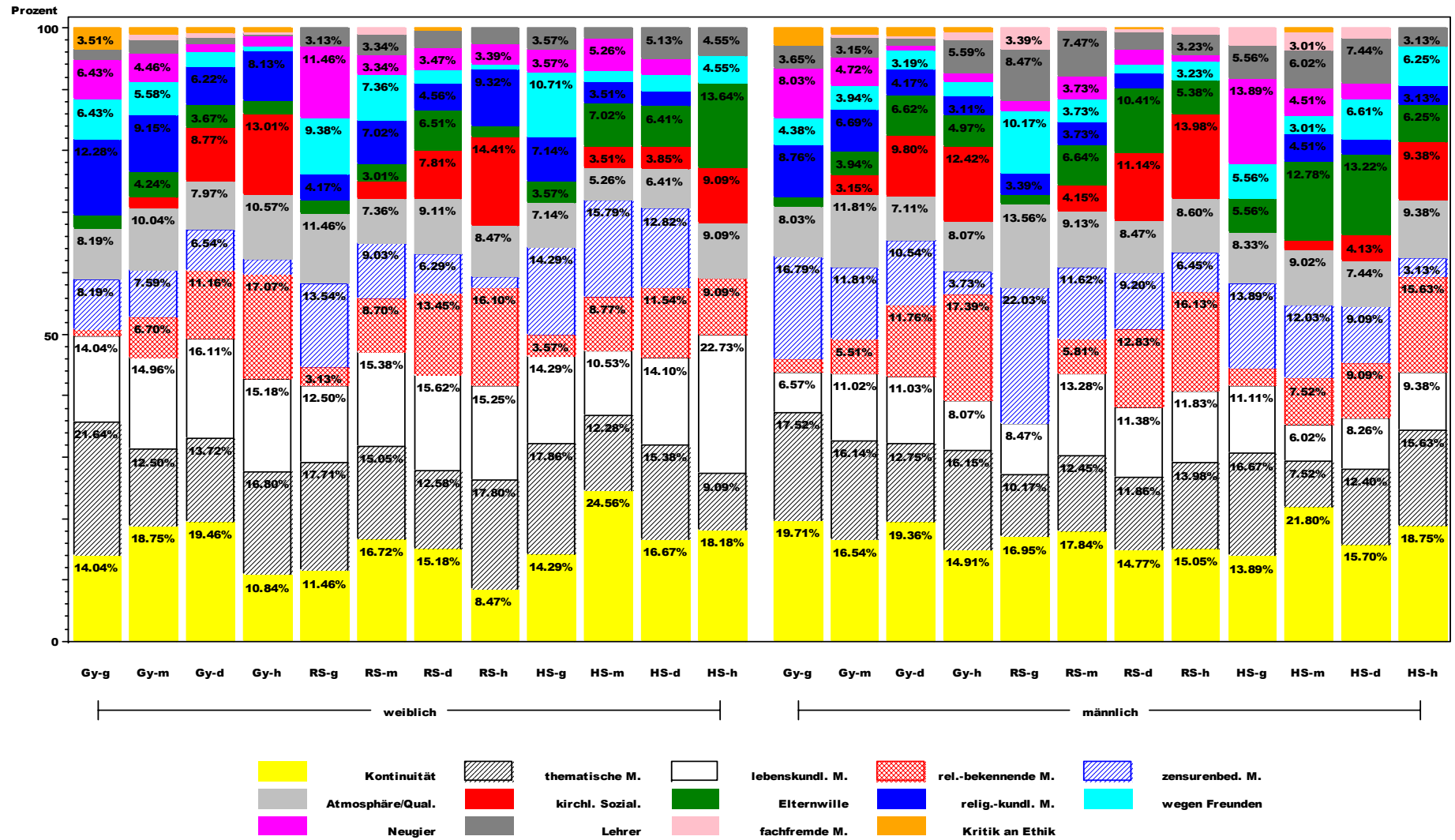


Abb. 95

g-gering, m-mässig, d-deutlich, h-hoch

Motive in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (Klasse 10)

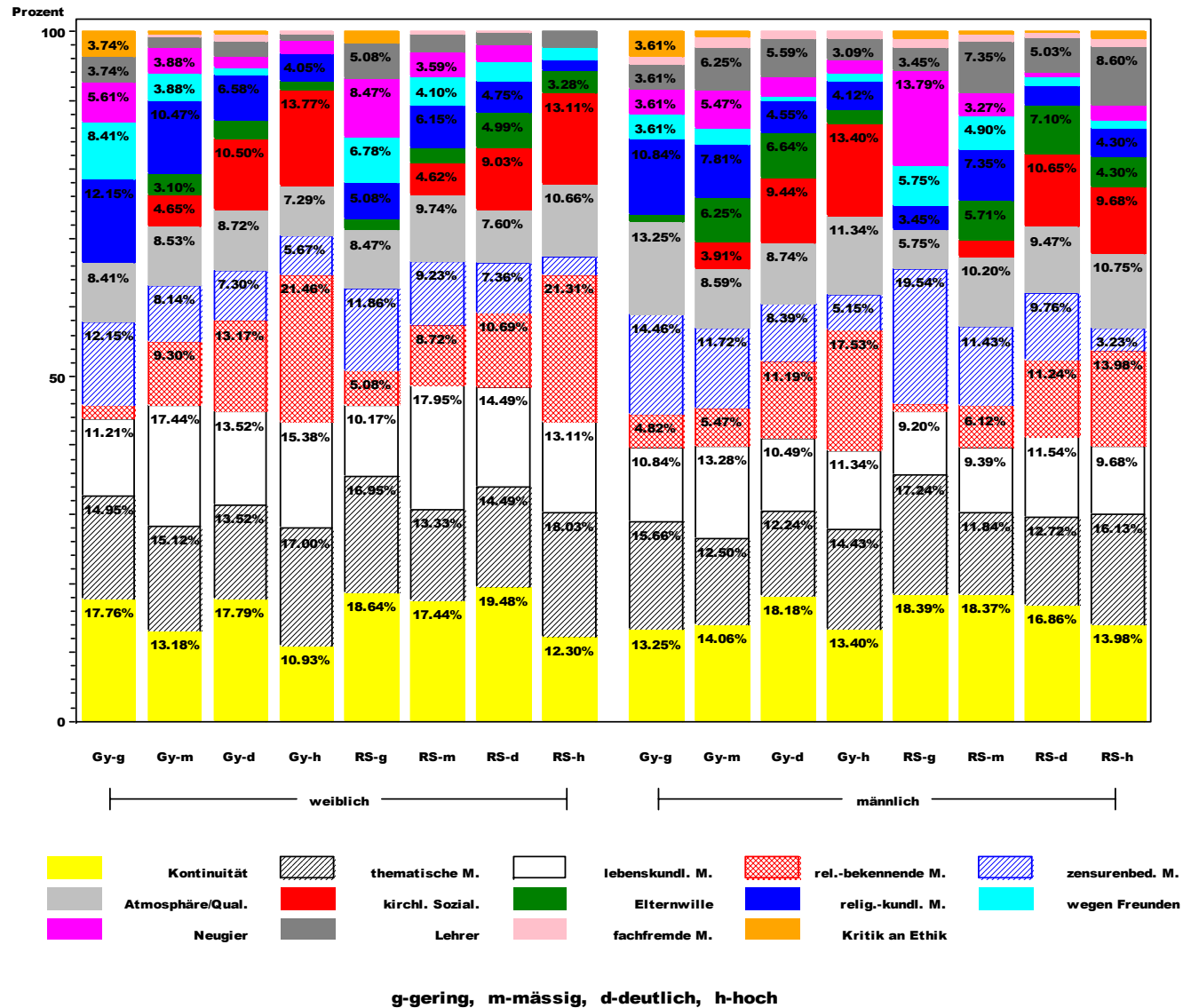


Abb. 96

3.2 Zusammenfassung zur Motivation der Befragten

Bei den vorangehenden bivariaten Analysen zur Abhängigkeit der Motive von bestimmten Faktoren diente jeweils die Klassifizierung in drei Motivationsgruppen als wertend-interpretierende Zusammenfassung.¹⁰⁶ Daran wurden grundlegende didaktische Aufgaben und Probleme sichtbar, die nun mit ihren Schwerpunkten zusammenfassend benannt werden. Dazu werden wieder besondere Schwerpunktbildungen der drei Motivationen in multivariater Analyse der Faktoren Geschlecht, religiöse Sozialisation und Schülertyp, jeweils getrennt für die Klassen 8, 9 und 10 dargestellt (vgl. dazu die Abb. 97-99 auf den folgenden drei Seiten). Im folgenden Text wird zu diesen Schwerpunkten ein didaktisches Resümee gezogen.

Die **primäre Motivation** betrug durchschnittlich 57,6 %. Sie war stärker ausgeprägt in Klasse 10, allgemein unter Mädchen und bei ihnen mit Ausnahme der 8. Klasse des Gymnasiums in allen Klassenstufen von Regelschule und Gymnasium, bei Schüler(innen) am Gymnasium der Klassen 8 – 10, unter religiös hoch Sozialisierten, bei Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit sowie unter Schüler(innen) mit religiöszustimmenden und kritisch-religiöser Position. Primäre Motive nahmen bei religiös hoch sozialisierten Mädchen am Gymnasium sowie Realschülerinnen der Klassen 9 und 10 einen Anteil der Fachwahlbegründungen ein, der über 75 % lag.

Die **neutrale Motivation** nahm unter allen Befragten einen Anteil von ein 22,7 % ein. Sie spielte eine größere Rolle allgemein unter Jungen und bei ihnen mit Ausnahme der 8. Klasse des Gymnasiums in allen Klassenstufen von Regelschule und Gymnasium, bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern, unter religiös gering Sozialisierten, Konfessionslosen sowie Schüler(innen) mit religiös-ablehnender und nichtreligiöser Position. Neutrale Motive bildeten mehr als ein Drittel des Anteils der Motivation von Hauptschülerinnen der 8. Klasse mit geringer religiöser Sozialisation sowie Realschülern der Klassen 8 und 9 mit geringer religiöser Sozialisation.

Durch **sekundäre Motivation** waren 19,7 % der Befragten in ihrer Fachwahlbegründung bestimmt. Sekundäre Motive kamen häufiger in Klasse 8, unter Jungen in allen Klassenstufen von Regelschule und Gymnasium, bei

¹⁰⁶ Vgl. dazu auch bei Hanisch/Pollack (1997) den Versuch, aufgrund der unterschiedlichen Einstellungen und Erwartungen vier Schülergruppen zu unterscheiden: a) Schüler(innen), denen "es weitgehend gleichgültig" ist, "was ihnen unterrichtlich geboten wird; b) diejenigen, die "eine ernsthafte Beschäftigung mit christlichen Fragestellungen und Inhalten" fordern; c) diejenigen, "die einen allgemeinen Überblick über das Christentum wünschen" und die Schüler(innen), "die einen missionarischen Unterricht verlangen" (S. 125).

Hauptschüler(innen), religiös gering und mäßig Sozialisierten, Konfessionslosen sowie unter Schüler(innen) mit religiös-ablehnender Position vor. Eine besonders starke Rolle spielten sekundäre Motive mit Anteilen von über 30 % in der Fachwahl bei Hauptschülern der 8. Klasse mit mäßiger, deutlicher und hoher religiöser Sozialisation, bei Realschülerinnen der 8. Klasse mit geringer religiöser Sozialisation, Hauptschülern der 9. Klasse mit mäßiger und deutlicher religiöser Sozialisation sowie unter gering religiös sozialisierten Realschülern der 9. Klasse.

An diesen Ergebnissen wird einmal deutlich, dass der Religionsunterricht durch die mehrheitliche primäre Motivation der Befragten als neues Schulfach ernstgenommen und akzeptiert worden ist. Dabei stieg mit höherer Klassenstufe (Alter) das Interesse der Schüler(innen) an Inhalt, Charakter und Orientierung des Faches, was durch eine zunehmende primäre Motivation ausgedrückt wurde. Für die unterrichtliche Arbeit heißt dies, dass in Klasse 10 mit den Schüler(innen) am meisten fachbezogen gearbeitet werden kann. Die enorme Abhängigkeit der Motivation vom Geschlecht der Probanden äußert sich in wesentlich größerer primärer Motivation von Mädchen. Insbesondere stellt sich in den Klassenstufen 9 und 10 die alte Grundsatzfrage nach dem pädagogischen Sinn der Koedukation wieder neu für den Religionsunterricht. Für die Religionslehrkräfte besteht zumindest die didaktische Notwendigkeit der geschlechtsdifferenzierten Arbeit, wo es vor allem darauf ankommt, sich verstärkt um die männlichen Teilnehmer am RU zu bemühen um bei ihnen primäre Motive zu wecken bzw. freizulegen. Der hochgradig signifikante Einfluss des Schülertyps auf die Motivation sollte zur verstärkten Suche nach didaktischen Zugängen bei Schülergruppen führen, wo zunächst nur eine geringe primäre Motivation vorliegt. Davon sind insbesondere Hauptschüler(innen) betroffen, die ein deutlich erkennbarer Problembereich des Religionsunterrichts darstellen. Gerade in den meist integrativ geführten Religionsgruppen an Thüringer Regelschulen muss Hauptschüler(innen) mit ihrer hohen neutralen und sekundären Motivation besondere Beachtung geschenkt werden. Staatliche und kirchliche Religionslehrer(innen) können sich am Gymnasium auf eine klare Mehrheit der Schüler(innen) verlassen, die das Fach aufgrund primärer Motive bewusst gewählt haben. Von daher hat der RU in dieser Schulart die wenigsten Probleme hinsichtlich von Akzeptanz und Disziplin zu erwarten. Durch die merklich größere primäre Motivation von Gymnasiasten wird vor allem die inhaltliche Arbeit im Unterricht positiv beeinflusst. Sie ist hier in fachbezogener Hinsicht eher möglich. Die Höhe der religiösen Sozialisation beeinflusste ebenfalls entscheidend die Motivation der

Schüler(innen). Erkennbar ist, dass durch religiöse Sozialisation die Autonomie der Schülerpersönlichkeit hinsichtlich von primären Fachwahlmotiven gefördert wird. Gering und mäßig religiös sozialisierte Schüler(innen) müssen häufig erst noch ihre eigene bewusste Fachwahlentscheidung treffen. Dafür brauchen sie die besondere Unterstützung und Zuwendung der Religionslehrkräfte.¹⁰⁷ Dies trifft genauso auf die Gruppe der konfessionslosen Schüler(innen) zu, deren primäre Motivation geringer ausgeprägt als die von Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit war. Hier stehen Lehrkräfte vor der pädagogischen Aufgabe für ein Gruppenklima zu sorgen, in dem weltanschauliche Unterschiede und Meinungsvielfalt akzeptiert und als Bereicherung empfunden werden. Durch solche integrativen Bemühungen, die ein Wir-Gefühl der Religionsgruppe fördern, wird die Arbeitsfähigkeit der Klasse auf der Sachebene erheblich positiv beeinflusst.¹⁰⁸ Die Motivation zum Besuch des RU hing des weiteren stark von der Einstellung der Schüler(innen) ab, die mit der Skala religiöser Kritik gemessen wurde. Es ist davon auszugehen, dass sich die unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen über die Motivation auch im unterrichtlichen Verhalten hinsichtlich von Akzeptanz des Faches, Mitarbeit und Disziplin bemerkbar machen. Religiös-zustimmende und kritisch-religiöse Schüler(innen) zeichneten sich besonders durch überwiegend primäre Motivation aus. Diese Jugendlichen identifizierten sich in hohem Maße mit dem Anliegen des Evangelischen Religionsunterrichts und tragen in konstruktiver Weise zum Gelingen des Unterrichts bei. Besonders problematisch ist die geringe primäre Motivation von Schüler(innen) mit religiös-ablehnender und nichtreligiöser Position. Fachbezogenen Anliegen des Unterrichts gegenüber sind religiös-ablehnende Schüler(innen) fast verschlossen. Ihre häufigen sekundären Motive weisen auf ein vorhandenes Störpotential im Unterricht hin, das besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit bedarf.¹⁰⁹ Hier kann das Gespräch im Lehrerkollegium hilfreich sein, weil diese Jugendlichen vermutlich nicht nur im Religionsunterricht eine derart niedrige primäre Unterrichtsmotivation besitzen.

¹⁰⁷ Nach § 2 des Thüringer Schulgesetzes (1993) gehört zum pädagogischen Auftrag von Schule, dass eigenverantwortliche Handeln der Heranwachsenden zu fördern, wozu auch der Religionsunterricht seinen Beitrag zu leisten hat.

¹⁰⁸ Vgl. zur schulischen Relevanz des gruppenpädagogischen Konzeptes der Themenzentrierten Interaktion bei Platzer-Wedderwille, TZI im Schulalltag (1993), bes. S. 126f zur Balance der Dreiecke 'Ich – Wir – Es' bzw. 'Struktur – Prozeß – Vertrauen' und in Reiser/Lotz, Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik (1995) S. 71f zum WIR – Element des Dreieckmodells.

¹⁰⁹ Vgl. dazu auch ihren hohen Anteil fachfremder Motive unter 2.6. Auch Hanisch/Pollack (1997) weisen auf die Gefahr massiver Disziplinprobleme hin, die ihrer Meinung nach von nicht erfüllten Erwartungen an das Fach herrühren (S. 82).

Motivation in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 8)

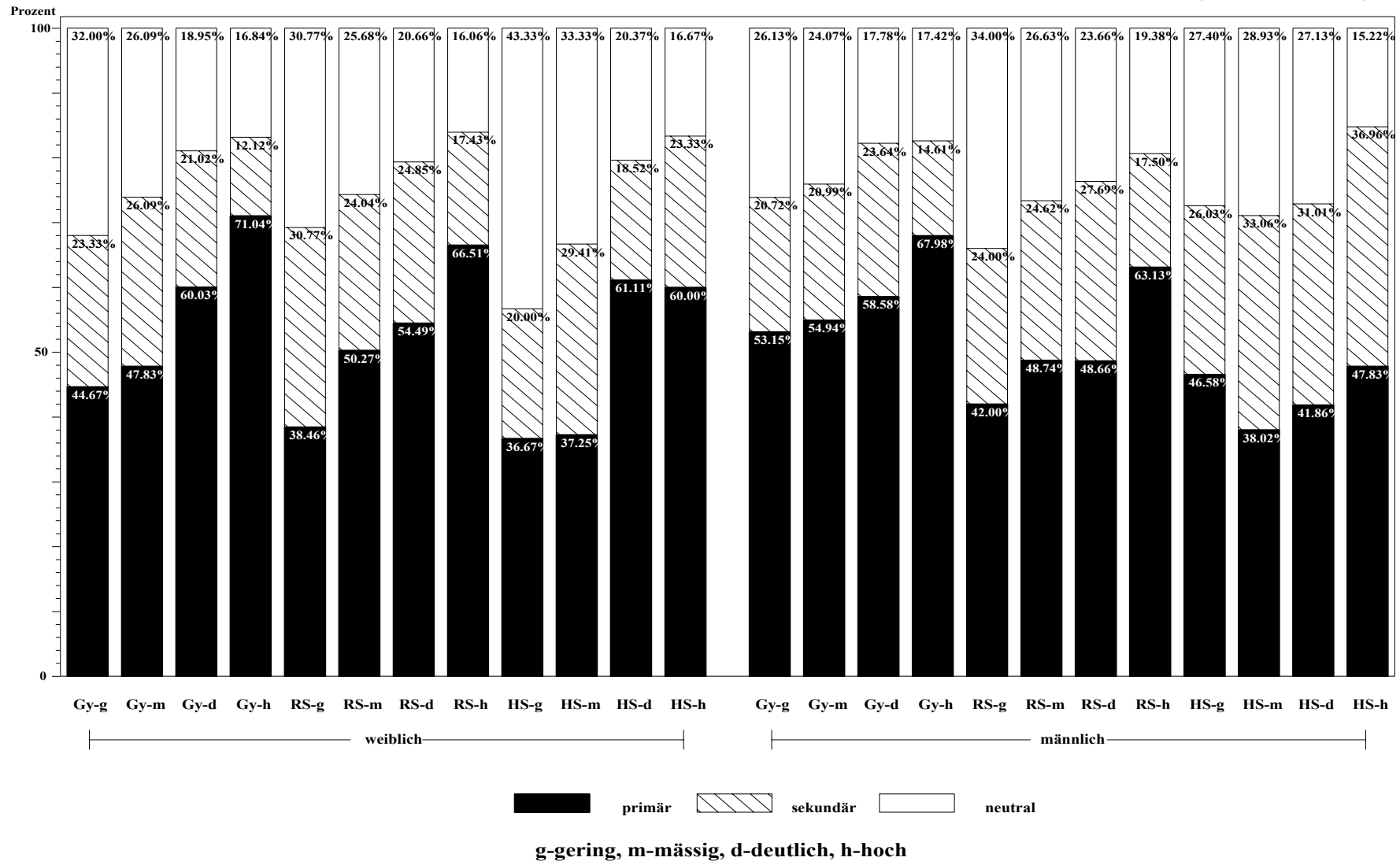


Abb. 97

Motivation in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 9)

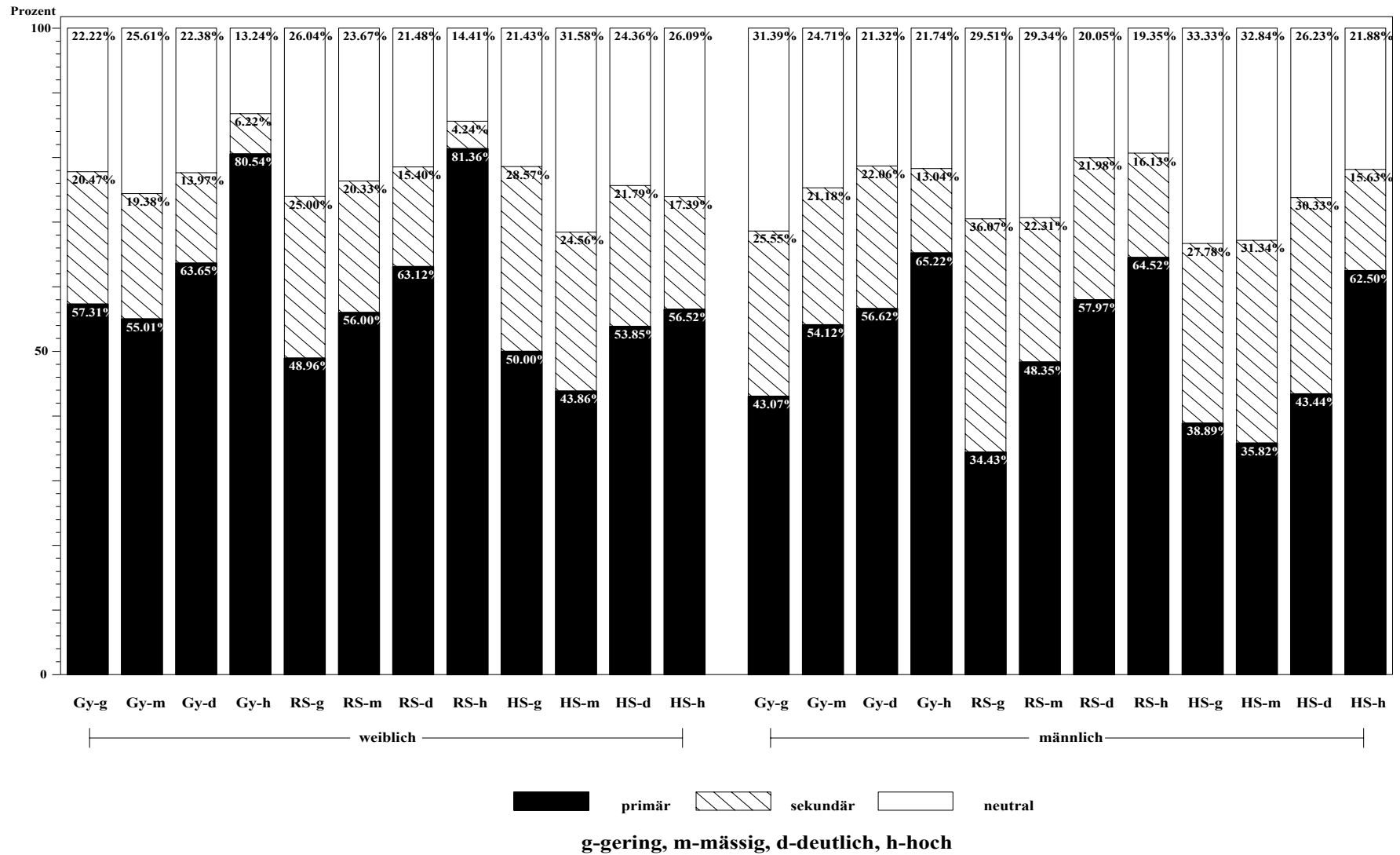


Abb. 98

Motivation in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 10)

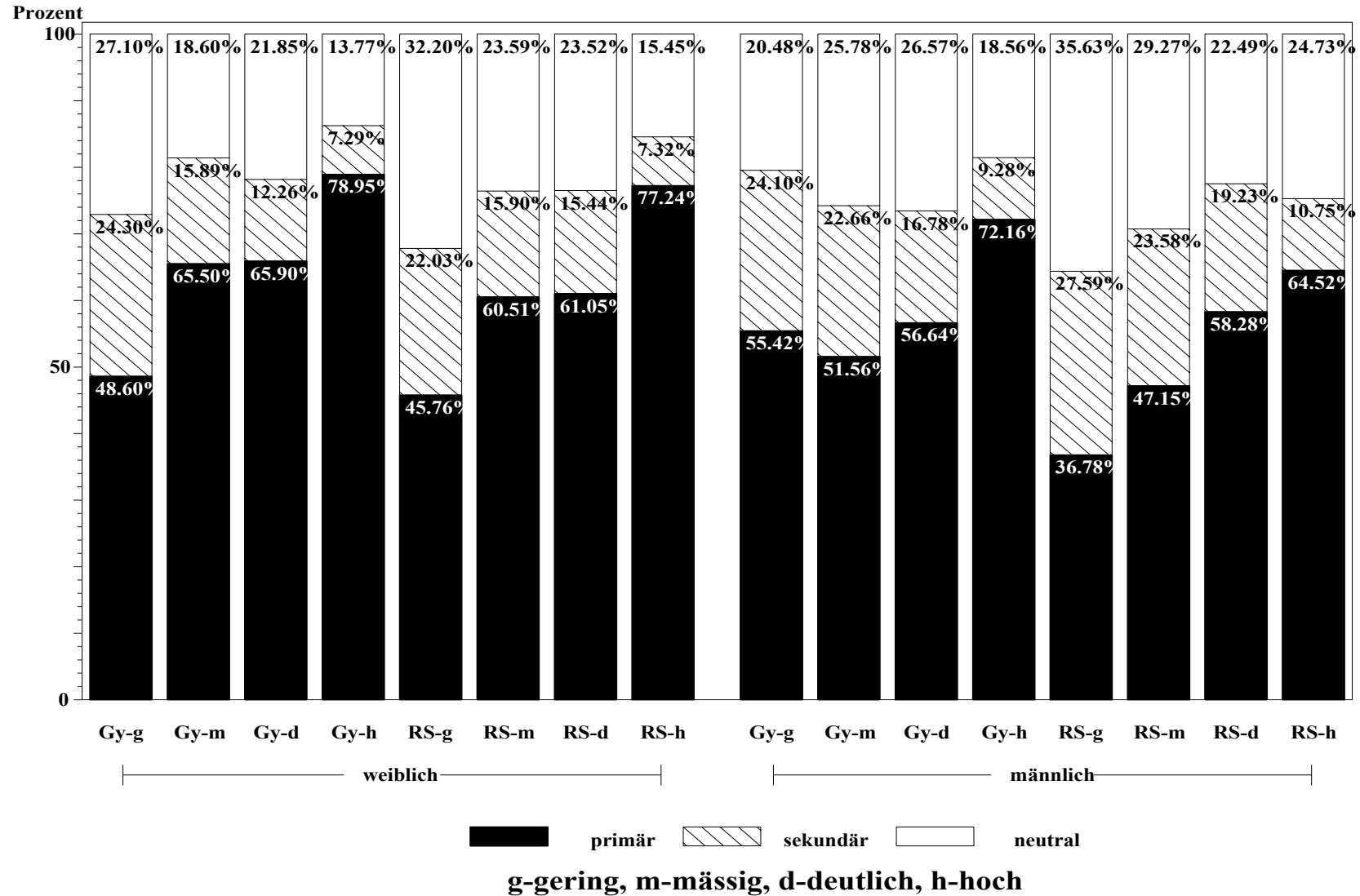


Abb. 99

IV. Was Schülerinnen und Schüler selbst über Gott schreiben

1 Einleitung zur qualitativen Analyse

Fast 90 % der befragten Schüler(innen) beantworteten eine, zwei oder alle drei Fragen, die handschriftliche Eintragungen erforderten.¹ Die daraus entstandenen Texte antworten auf die Fragen: 1. nach den eigenen Gottesvorstellungen mit den fortzuführenden Satzanfängen *"Ich denke über Gott:"* und 2. *"Gott ist für mich wie..."* (Metaphorik). Die 3. Frage lautete *"Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?"*. 3480 Schülertexte sichtete der Verfasser zweimal in zwei zeitlich versetzten Codierungswellen.² und codierte die Eintragungen nach bestimmten Themen und Fragerichtungen. Vor der ersten Codierungswelle stand eine stichprobenartige Sichtung von ca. 15 % der Fragebögen, aus der heraus die Kategorien gebildet wurden.³ Dies bedeutet, ausschließlich. aus dem Textmaterial der Schüler heraus (Nominaldaten) wurden die Kategorien entwickelt. Ihre Aussagen und Fragen standen am Beginn der Systematisierung und Theoriebildung.⁴ Mit Hilfe dieses induktiven Ansatzes wurden 18261 Einzelcodierungen vergeben, um eine differenzierte Auswertung vornehmen zu können.⁵ Dabei galt als Grundsatz, dass jede Codiereinheit nur einmal für die jeweilige Hauptdimension vercodet wird. Entsprechend der drei gestellten Aufgaben wurden die Antworten drei Variablen (Bereichen)⁶ zugeordnet: 1. Fragen an Gott (Aufgabe 23); 2. Aussagen über Gott (Aufgabe 21); 3. Gottesbild (Aufgabe 22). In etlichen Fällen hielten sich die Befragten nicht an die Abgrenzung der Aufgaben. Sie durchbrachen manchmal kreativ die vorgesehene Struktur und stellten z.B. bei den Aufgaben 21 oder 22 Fragen an Gott oder formulierten Gottesbilder bei Aufgabe 21. Dieser sehr freie Umgang mit der Aufgabenstellung führte zur Entscheidung, grundsätzlich unabhängig vom Fundort die Äußerungen nach sachlicher Entsprechung den drei Variablen zuzuordnen. Der Hauptfundort der Äußerungen zu den drei Variablen blieb dennoch die jeweilige

¹ Vgl. Kap. V/1, wo in der Grundauszählung 409 Fragebögen (10,5 %) zur Gruppe "ohne Text" angegeben werden.

² Vgl. zur Intrakoder - Reliabilität Diekmann (2001), S. 492.

³ Vgl. dazu Mayring (1988), S.76, der bei großen Materialmengen schon 10 % Textsichtung zur Kategorienbildung für ausreichend hält.

⁴ Vgl. zur induktiven Kategoriendefinition ohne "vorab formulierte Theoriekonzepte" in Mayring, ebd. S. 75 bzw. zu offenen Kategoriensystemen in Merten (1992), S. 99.

⁵ Mein induktive Vorgehen orientiert sich an der Definition von Merten, ebd. S. 316.

⁶ Hier wird auf die allgemeine Begriffsbestimmung von Diekmann zurückgegriffen, der unter Variablen "ein Merkmal oder eine Eigenschaft von Personen ... oder anderen Merkmalsträgern " versteht, die "mindestens zwei Ausprägungen" haben muss (Diekmann, 2001, S. 100).

Aufgabe. Am Ende des inhaltanalytischen Prozesses von Codierung und Kategorisierung, wozu bei Aussagen und Gottesbild auch eine theologisch bewertende Klassifizierung gehörte, standen die drei Nominalskalen *Fragen an Gott*, *Aussagen über Gott* und *Gottesbild*. Damit konnten in der Grundauszählung jeweils Häufigkeiten gemessen werden. Diese drei Nominalskalen bildeten selbständige Bereiche, die in diesem Kapitel unabhängig voneinander analysiert werden. Dazu gehört jeweils eine differenzierte Untersuchung der Abhängigkeit von den Variablen (Faktoren) Klassenstufe (Alter), Geschlecht, Schülertyp und religiöse Sozialisation. In allen drei Bereichen wurde auf eine Korrelation mit der Variable Kirchenzugehörigkeit verzichtet,⁷ weil die untersuchte Abhängigkeit von der religiösen Sozialisation differenziertere Ergebnisse ermöglicht⁸, die für eine religionspädagogische Interpretation - welche auf Didaktik zielt - notwendig sind. Erst im fünften Kapitel wird auch der Einfluss der Kirchenzugehörigkeit auf die Gruppen der Religionsskala untersucht. In Kap V wird dann mit Hilfe einer Ordinalskala (Religionsskala) eine Einstellungsbewertung zur Religiosität der Befragten anhand ihrer schriftlichen Äußerungen in den Aufgaben 21 – 23 des Fragebogens versucht. Damit werden die im folgenden Kapitel separat analysierten Bereiche 'Fragen an Gott', 'Aussagen über Gott' und 'Gottesbild' zusammengefasst.

2 Die Fragen an Gott

2.1 Die Codierung und Kategorisierung der Fragen an Gott

2.1.1 Die Codierung der Fragen

Unter 'Fragen an Gott' wurden alle als Fragen erkennbare grammatischen Einheiten gerechnet, die einen selbständigen thematischen Sachverhalt erfragten. Damit wurden sämtliche Frageeinheiten erfasst, welche die Schüler(innen) bei der Beantwortung der

⁷ Ebenso wurde die Abhängigkeit von den Thüringer Kreisen bzw. den zusammengefassten sechs Thüringer Regionen nicht untersucht, weil sie im ersten Falle aufgrund der Datenmenge nicht möglich und im zweiten Fall zu unspezifisch wäre.

⁸ Die Gruppe der gering Sozialisierten sind fast vollständig konfessionslose Schüler(innen) und die Gruppe der mäßig religiös Sozialisierten sind jeweils zur Hälfte Konfessionslose oder Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit. Durch beide Gruppen rel. Sozialisation lassen sich detailliertere Ergebnisse erreichen. Vgl. dazu Kap. II/1.4.1.

Aufgaben 21-23 formulierten In der Regel ergab ein abgeschlossener Fragesatz eine Frageeinheit (= Codiereinheit).⁹ Nur wenn zwei entfaltete thematische Sachverhalte in einem Doppelfragesatz ohne Satztrennung aneinandergereiht vorlagen, bekamen beide eine eigenständige Codierung. Jede Frageeinheit wurde nur einmal codiert (verschlüsselt) und jeweils einer Kategorie zugewiesen. Auch inhaltliche Dopplungen von mehreren Frageeinheiten innerhalb einer Kategorie bekamen eigenständige Codierungen. Damit wurden bei Fragen auch Häufigkeiten gemessen (Frequenzanalyse). 8344 vorliegende Fragecodierungen entsprechen so 8344 Fragen der Schüler(innen). Entscheidend für die Zuordnung war der sichtbare bzw. sinngemäß erkennbare inhaltliche Schwerpunkt der Frage (= Hauptfragerichtung). Während der doppelten Codierungsphase erfolgte die Codierung der Fragen in 37 Kategorien, welche in der ersten Sichtungsphase gebildet wurden. Für die Kategorien wurden Anker- und Grenzbeispiele gesucht, um genügend Trennschärfe mit benachbarten Kategorien zu gewährleisten. Nach Abschluss der zwei Codierungswellen blieben davon 35 Kategorien erhalten. Diese werden im Anhang der Untersuchung (Anlage 13/I) geordnet mit Textbeispielen dargestellt und mit einem beschreibenden Vorspann versehen (inclusive Anker- und Grenzbeispielen). Die Kategorien *Fragen zum Thema Arbeitslosigkeit* (ArbFra) und *fundamentale Fragen an Gott* (GoFra) mussten wegen mangelnder Trennschärfe aufgehoben und mit den jeweils benachbarten Kategorien zusammengefasst werden. Dabei stellte die Vereinigung der 12 Codierungen von ArbFra mit den anthropologischen Fragen keinen nennenswerten Ergebnisverlust der Untersuchung dar. Schwerwiegender war die Entscheidung, die ursprünglich selbständigen Kategorien GoFra (381 Codierungen) und EigFra (1025 Codierungen) zu einer gemeinsamen Kategorie *Fragen zu den Eigenschaften Gottes* zu vereinigen, weil sich trotz vorhandener Anker- und Grenzbeispiele eine objektivierbare separate Codierung in zwei Kategorien nach Abschluss der Codierungswellen nicht mehr aufrechterhalten ließ. Die nun gebildete Fragekategorie ist mit Abstand am häufigsten und besitzt eine große inhaltliche Spannbreite. Mit ihr liegen in einer inhaltlich wesentlichen Fragerichtung die Ergebnisse in einer undifferenzierten Form vor, die nur sehr grobe Interpretationen zuließ.

⁹ Vgl. zu den in der Inhaltsanalyse verwendeten verschiedenen Begriffen Kodiereinheit bzw. Kodeeinheit, Analyseeinheit oder Zähleinheit in Laatz, (1993), S. 236. Ich benutze in dieser Arbeit für die vercodete Analyseeinheit den Begriff Codiereinheit.

2.1.2 Die Bildung von Oberkategorien

Die 35 Fragekategorien hatten sehr unterschiedliche Häufigkeiten.¹⁰ Aufgrund der geringen Datenmenge war vor allem bei kleineren Kategorien eine differenzierte Analyse von Abhängigkeiten beeinflussender Faktoren nicht möglich. Dieses Problem stellte sich insbesondere bei der Charakteristik der Religionsskala. Deren Aufteilung in acht Gruppen überschritt für die Auswertung kleinerer Kategorien bereits die Grenzen der Aussagefähigkeit.¹¹ Ebenso erforderte auch die intentional klare Aufbereitung, Darstellung¹² und Interpretation der Ergebnisse eine Bündelung der Kategorien (im folgenden als Unterkategorien bezeichnet) durch Oberkategorien (im folgenden auch Komplexe genannt). Solche Reduktionen bergen die Gefahr von inhaltlichen Verlusten. Um dennoch dem religionspädagogischen Bedarf an möglichst vielen differenzierten Ergebnissen zu entsprechen, werden die Ergebnisse von Unterkategorien auch weiterhin da benannt, wo 1. das Datenmaterial dies ermöglicht und 2. die thematische Relevanz dies erfordert. Aus den oben genannten Gründen erfolgte nach Abschluss der Codierung und der Vorlage von Rechnerausdrucken (insbesondere der Häufigkeiten) die Bildung von 11 Oberkategorien. Diese 11 Fragekomplexe werden unter 2.1.3. mit den dazugehörigen Unterkategorien in der Grundauszählung der Nominalskala dargestellt. Ausschlaggebend für die jeweilige Zusammenfassung der Kategorien zu einer Oberkategorie war dabei die inhaltliche Zusammengehörigkeit bzw. Nähe. Die unterstrichenen schlagwortartigen Namen der Oberkategorien bezeichnen die jeweils wesentliche Frageperspektive. Sie kann als charakteristisch für diese Schülerfragen gelten. Interessanterweise ergaben sich so wesentliche Themata der theologischen Tradition, die sich ohne deduktive Setzung im Prozess der Zusammenfassung herausbildeten.

2.1.3 Ergebnisse der Grundauszählung

Die stark variierenden Häufigkeitsverteilungen von 8344 Fragen (=100 %) in 35 Unterkategorien zeigt die folgende Tabelle. Die auf Abb. 112 verwendeten

¹⁰ Von 7 Einträgen bei ‚*rechten*‘ Fragen, 21 Einträgen bei Fragen nach den Engeln bis zu 1406 Codierungen bei *Fragen zu den Eigenschaften Gottes*.

¹¹ Vor allem in den Skalen 4 bis 7 lagen nur stark verringerte Fragecodierungen vor, so dass die Anteile etlicher Unterkategorien kaum aussagefähig waren.

¹² Dies trifft auch für die Graphiken zu, wo eine Abbildung der 35 Unterkategorien mit den entsprechenden Einflussfaktoren nicht möglich und sinnvoll wäre.

Abkürzungen enthält deren zweite Spalte. Abb. 112 veranschaulicht am Ende von Abschnitt 2 die Häufigkeitsverteilung der Unterkategorien von Fragen.

Glauben 363 Cod. (4,35 %)

<i>Fragen zum Beten</i>	BeFra	63 Cod.	0,76 %
<i>Fragen zum Glauben</i>	GlauFra	58 Cod.	0,70 %
<i>Fragen zu Gottes Hilfe</i>	HilfFra	61 Cod.	0,73 %
<i>Fragen zur Problematik der Nichtglaubenden</i>	NiGlau Fra	55 Cod.	0,66 %
<i>Persönliche Fragen an Gott</i>	PeGoFra	126 Cod.	1,51 %

Gott 1564 Cod. (18,74 %)

<i>Fragen zu den Eigenschaften Gottes</i>	EigFra	1406 Cod.	16,85 %
<i>Fragen zur Existenz Gottes</i>	ExFra	158 Cod.	1,89 %

Inhalte des Glaubens (Inhalt) 520 Cod. (6,23 %)

<i>Fragen zur Bibel</i>	BiFra	70 Cod.	0,84 %
<i>Fragen nach den Engeln</i>	EngFra	21 Cod.	0,25 %
<i>Fragen zu Jesus</i>	JCFra	83 Cod.	0,99 %
<i>Fragen zum Thema Kirche</i>	KiFra	72 Cod.	0,86 %
<i>Fragen zur Schöpfung</i>	SchöFra	274 Cod.	3,28 %

Mensch (Mensch) 756 Cod. (9,06 %)

<i>Anthropologische Fragen</i>	AntFra	234 Cod.	2,80 %
<i>Fragen zum eigenen Leben</i>	PerFra	323 Cod.	3,87 %
<i>Sinnfragen</i>	SinnFra	199 Cod.	2,38 %

Offenbarung (Offenb.) 575 Cod. (6,89 %)

<i>Fragen nach dem Aussehen Gottes</i>	AusFra	238 Cod.	2,85 %
<i>Fragen zur Erfahrung Gottes</i>	OffFra	171 Cod.	2,05 %
<i>Fragen zum Ort Gottes</i>	OrtFra	166 Cod.	1,99 %

Sonstige Fragen (Sonstige) 64 Cod. 0,77 %

Sünde, Tod und Teufel (SüToTeuf) 1366 Cod. (16,37 %)

<i>Fragen zur Bosheit der Menschen</i>	BosFra	1124 Cod.	13,47 %
<i>Fragen zum Teufel</i>	TeuFra	27 Cod.	0,32 %
<i>Fragen zum Tod</i>	ToFra)	215 Cod.	2,58 %

Theodizee (Theod.) 1363 Cod. (16,34 %)

<i>Einfache Theodizeefragen</i>	TFra	1091 Cod.	13,08 %
<i>Theologische Fragen zur Theodizee</i>	TheolFra	106 Cod.	1,27 %
<i>Offene Fragen zur Theodizee</i>	ToffFra	166 Cod.	1,99 %

Transzendenz (Transz.) 781 Cod. (9,36 %)

<i>Fragen zum Himmel</i>	HimFra	622 Cod.	7,45 %
<i>Fragen zum Leben im Universum</i>	UniFra	103 Cod.	1,23 %
<i>Fragen zur Wiedergeburt</i>	WieFra	56 Cod.	0,67 %

Unsinn (Unsinn) 460 Cod. (5,51 %)

<i>Rechte Fragen</i>	NaFra	7 Cod.	0,08 %
<i>Unsinnige Fragen</i>	Ufra	378 Cod.	4,53 %
<i>Vulgäre Fragen</i>	VulFra	75 Cod.	0,90 %

Welt (Welt) 532 Cod. (6,38 %)

<i>Fragen zur Umwelt</i>	UmFra	55 Cod.	0,66 %
<i>Fragen mit negativer Perspektive</i>	NegFra	82 Cod.	0,98 %
<i>Apokalyptisch –eschatologische Fragen</i>	WuFra	95 Cod.	1,14 %
<i>Fragen zur Zukunft</i>	ZuFra	300 Cod.	3,60 %

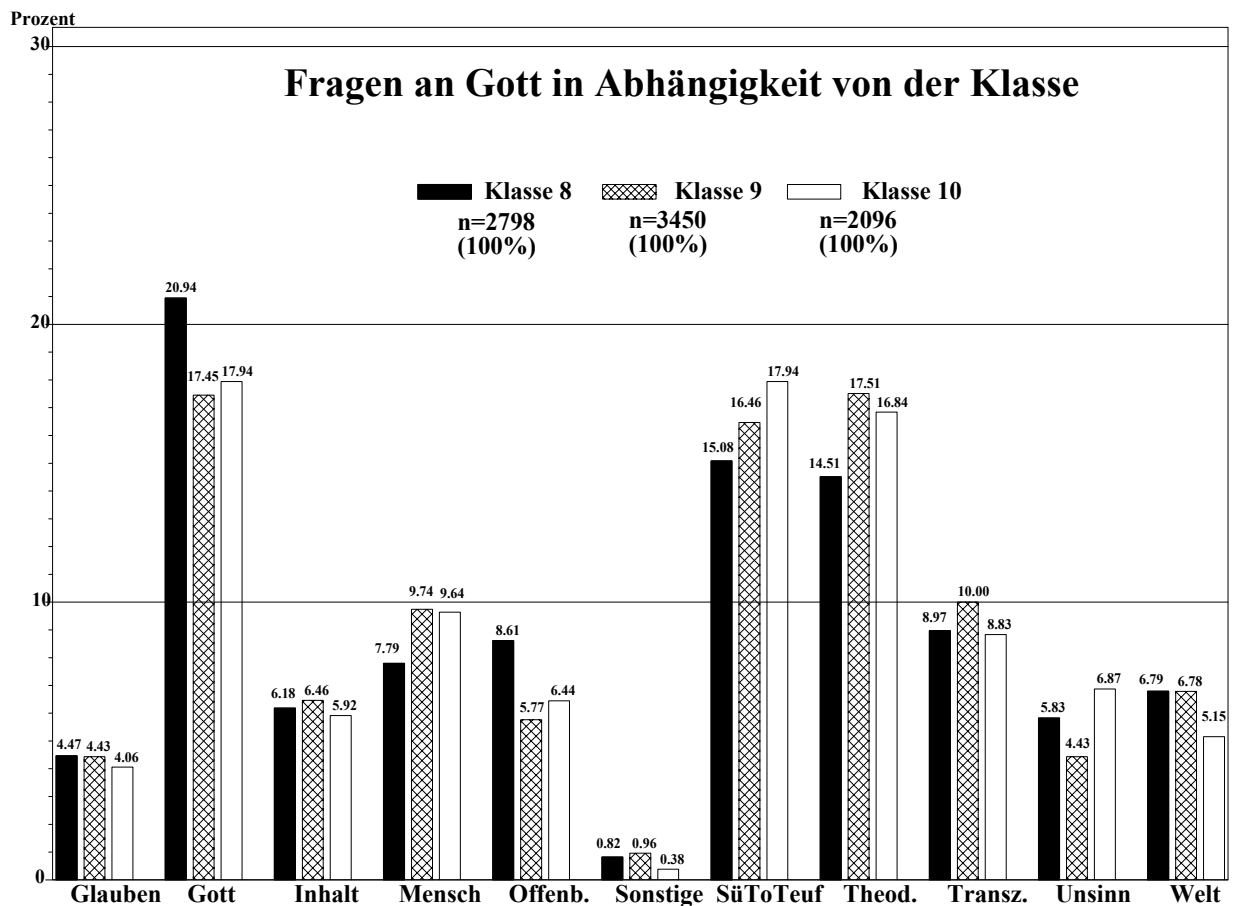
2.2 Die Fragen in Abhängigkeit von der Klassenstufe

Abb. 100 zeigt den prozentualen Anteil eines Fragekomplexes an der jeweiligen Klassenstufe. Daran werden klassenstufenspezifische Schwerpunkte sichtbar, die Auskunft über die Interessen der Schüler(innen) geben. In der statistischen Prüfung erwies sich der Einfluss des Faktors Klassenstufe auf die Fragen als stark signifikant.¹³ Bei **Glaubensfragen** war mit zunehmender Klassenstufe ein leichter Rückgang zu verzeichnen. **Gottesfragen** besaßen ihren eindeutigen Schwerpunkt in der 8. Klasse und waren in Klasse 9 bzw. in der 10. Klasse weniger ausgeprägt. **Fragen zu Inhalten des Glaubens** zeigten keine auffallende Entwicklung, waren aber in Klasse 10 etwas rückläufig. Der Fragekomplex **Mensch** bekam mit steigender Klassenstufe erhöhte Bedeutung. Das Interesse am Thema **Sünde, Tod und Teufel** stieg deutlich mit zunehmender Klassenstufe. Auch **Theodizeefragen** waren in Klasse 8 sichtlich geringer ausgeprägt als bei Neun- und Zehnklässlern. Trotz eines leichten Rückganges in Klasse 10 zeigten sich ältere Schüler(innen) an dieser Fragestellung eindeutig stärker interessiert. Der Anteil der **Transzendenzfragen** war in Klasse 9 etwa ein Prozent höher als in Klasse 8 und 10. Der Komplex **Unsinn** war in Klasse 10 stärker vertreten als in Klasse 8 und 9. Fragen der Kategorie **Welt** waren in der 8. und 9. Klasse von größerem Interesse als in Klasse 10. Fragen zum Thema **Offenbarung** fanden mehr Interesse bei Achtklässlern als bei Neun- oder Zehnklässlern.

2.3 Die Fragen in Abhängigkeit vom Geschlecht der Schüler(innen)

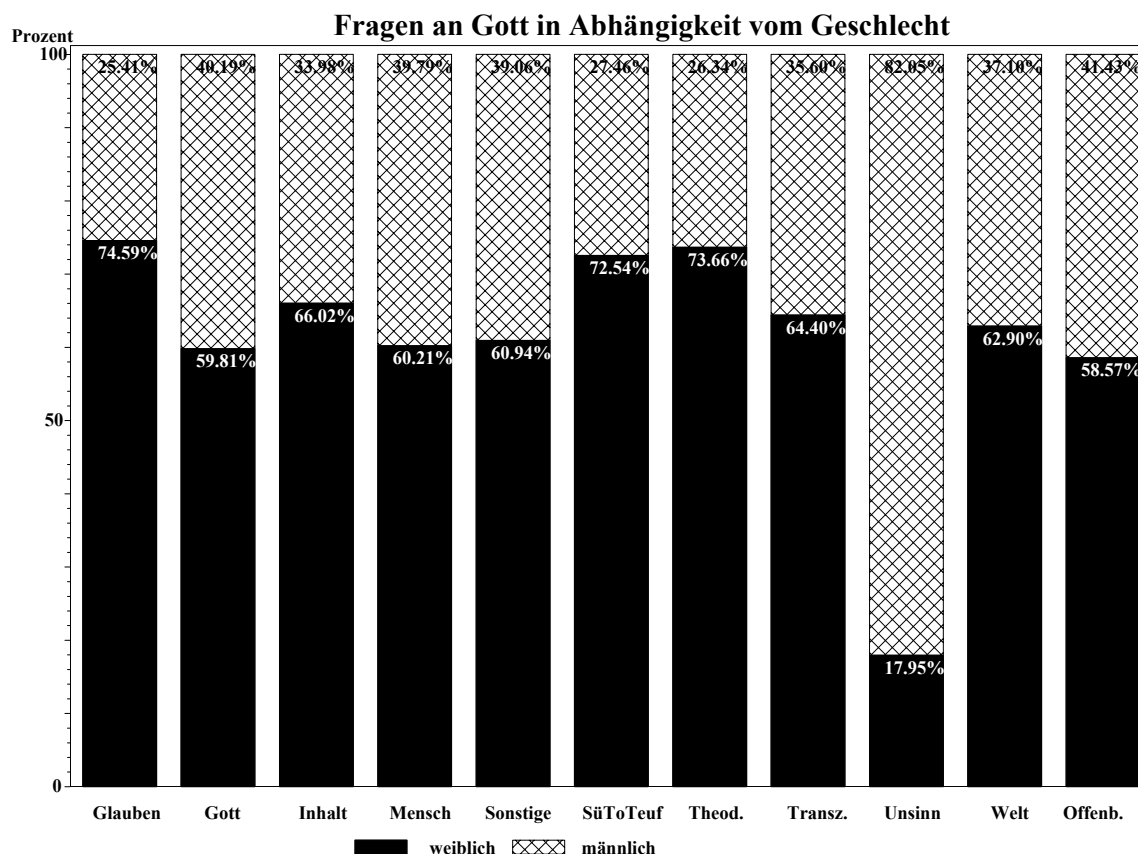
Im folgenden werden zunächst für sämtliche Befragte aller Klassen die Geschlechtsunterschiede herausgearbeitet (2.3.1 u. 2.3.2). Von 2.3.3 bis 2.3.8 bezieht sich der Geschlechtervergleich speziell auf die drei Klassenstufen in realen Gruppenbildungen der Thüringer Schularten.¹⁴

2.3.1 Die Verteilung der Fragen auf Jungen und Mädchen

Von Mädchen stammten in allen Oberkategorien mit Ausnahme von *Unsinn* die meisten Einträge (vgl. Abb. 101):

¹³ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$

¹⁴ Diese Orientierung an tatsächlichen Gruppenbildungen entspricht der Thematik dieser Arbeit, die den Religionsunterricht in Thüringen untersucht. Eine Gruppe wie z. B. Mädchen oder Jungen der 8. Klasse gibt es in der Schulrealität des Landes nicht.

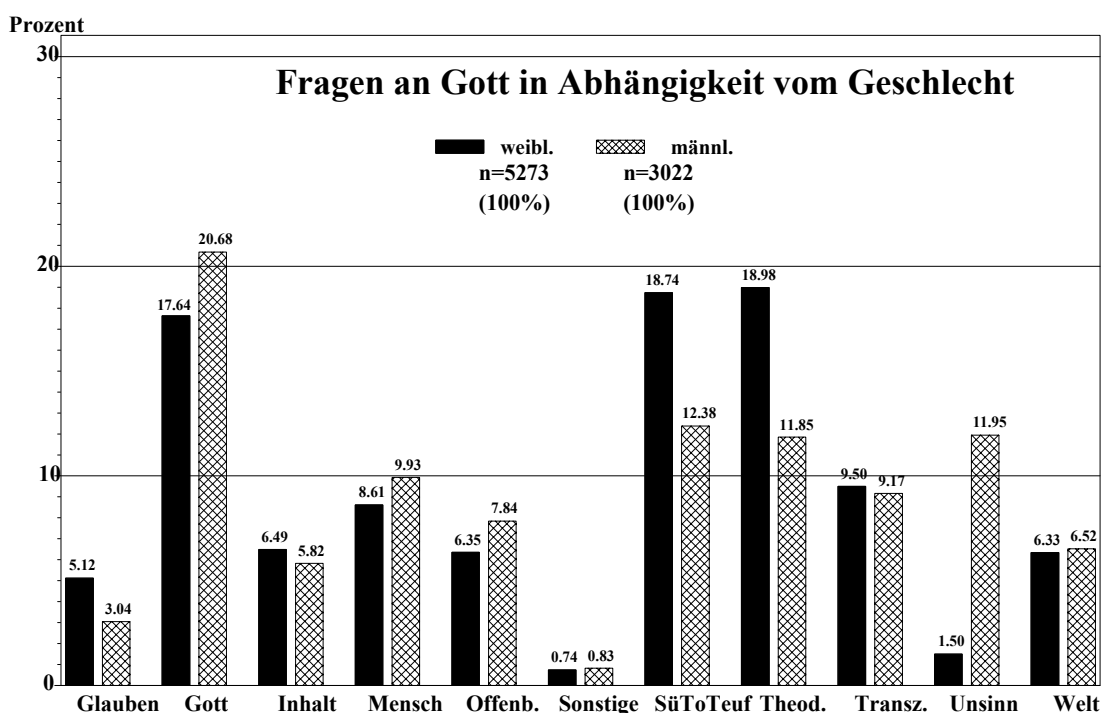


Für den Vergleich der Geschlechter darf aber der Blick auf das Zahlenverhältnis der Geschlechter nicht vergessen werden (55,9% weibliche Befragte, 44,1% männliche Befragte). Wird dieses Verhältnis zugrundegelegt, dann sind in folgenden Unterkategorien die Häufigkeiten der Jungen größer als es ihrem prozentualen Anteil entspricht: *Fragen zum eigenen Leben*: (45,5 %), *Fragen zum Teufel*: (48,2 %), *Fragen zum Ort Gottes*: (49,4 %), *Fragen zu Leben im Universum*: (53,4 %), *Unsinnige Fragen*: (53,4 %), *vulgäre Fragen*: (82,9 %), *rechte bzw. ausländerfeindliche Fragen* (83,3 % bei 5 Codierungen von Jungen,) In sämtlichen anderen Unterkategorien (!) waren die Einträge von Mädchen häufiger. Sie erreichten bei *Fragen zum Glauben* mit 87,9 % eine Spitzenposition. Der Aussagewert der absoluten Zahlen ist nur begrenzt, weil schon die Anzahl der vergebenen Textcodierungen erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern deutlich werden lässt: Bei Fragen entspricht eine Codierung auch einer tatsächlichen Frage (Messung der Häufigkeiten). So stammten 5273 Fragecodierungen von Mädchen (63,6 %) und 3022 Fragecodierungen kamen von Jungen. (36,4 %). Die sichtlich ausgeprägtere Fähigkeit von Mädchen, Fragen an Gott in schriftlicher Form zu stellen, ist eine wesentliche Erkenntnis dieses Vergleiches. Die

statistische Prüfung bestätigte den stark signifikanten Einfluss der Variable Geschlecht auf die Fragen der Schüler(innen).¹⁵

2.3.2 Charakteristische Fragen der Geschlechter

Von didaktischen Interesse war im besonderen der Anteil eines Fragekomplexes an der Gesamtmenge aller Fragen eines Geschlechts (Spaltenprozent). Der Vergleich dieses Anteils mit dem entsprechenden Anteil beim anderen Geschlecht ermöglicht interessante Aufschlüsse über die verschiedenen Interessen von Jungen und Mädchen am Gottesthema im umfassenden Sinne bzw. an weiteren Themenfeldern des Religionsunterrichtes. Deshalb beziehen sich die Prozentangaben der Graphik und des folgenden Textes als Spaltenprozent auf die Anteile der Oberkategorien an den Fragen des jeweiligen Geschlechtes (vgl. Abb. 102):



Im Text werden bei den Unterkategorien auch an besonders markanten Stellen entweder diese Anteile angegeben oder es wird die prozentuale Verteilung auf die Geschlechter (Zeilenprozent) benannt. Zusätzlich stehen bei den Oberkategorien in Klammern die absoluten Häufigkeiten.

Mädchen zeigten an folgenden Oberkategorien mehr Interesse:

¹⁵ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$

Glauben: Mä 5,1 % (270 Cod.) - Ju 3 % (92 Cod.)

Der vergleichsweise höhere weibliche Anteil belegt die größere Bedeutung dieser Fragen für Mädchen. Die prozentuale Verteilung der Unterkategorien zeigt klar die weibliche Dominanz: *Fragen zum Beten* 77,8 % ; *Fragen zum Glauben* 87,9 %; *Fragen zu Gottes Hilfe* 68,9 %; *Fragen zur Problematik der Nichtglaubenden* 77,8 % und *persönliche Fragen an Gott* 68,3 %.

Inhalte des Glaubens: Mä 6,5 % (342 Cod.)- Ju 5,8 % (176 Cod.)

Die prozentuale Anteil von Mädchen waren gegenüber dem von Jungen leicht erhöht. Die Verteilung der Codierungen auf die Geschlechter lässt gerade bei den Unterkategorien eindeutig das weibliche Übergewicht an diesen Fragestellungen erkennen. So stellten Mädchen 62,9 % aller *Fragen zur Bibel*, 65,1 % der *Fragen zu Jesus*, 73,6 % der *Fragen zur Kirche* 81 % der *Fragen nach den Engeln* und 64 % der *Fragen zur Schöpfung*.

Sünde, Tod u. Teufel: Mä 18,7 % (988 Cod.) - Ju 12,4 % (374 Cod.)

In diesem Komplex zeigte sich das weibliche Übergewicht ebenfalls klar. Eine Ausnahme bildete nur die kleine Unterkategorie¹⁶ *Fragen zum Teufel*, wo 48,2 % der Fragen von Jungen kamen.

Theodizee: Mä 19 % (1001 Cod.) - Ju 11,9 % (358 Cod.)

Diese Werte geben die eindeutig größere Relevanz der Theodizeefragen für Mädchen wieder. Die Unterkategorie *theologische Fragen zur Theodizeeproblematik* war dabei ein besonders dominantes weibliches Terrain (84 %).

Transzendenz: Mä 9,5 % (501 Cod.)- Ju 9,2 % (277 Cod.)

Der weibliche Anteil war gegenüber dem der Jungen leicht erhöht. Dabei muss aber zwischen den Unterkategorien differenziert werden. Nach der prozentualen Verteilung stammten 66,4 % der Codierungen *Fragen zum Himmel* von Mädchen. *Fragen zur Wiedergeburt* interessierten auch eher Mädchen (75 % - Jungen 25 %). Demgegenüber wurden *Fragen zum Leben im Universum* mehrheitlich (53,4 %) von Jungen gewählt.

Jungen zeigten an folgenden Oberkategorien mehr Interesse:

Gott: Ju 20,7 % (625 Cod.) – Mä 17,6 % (930 Cod.)

Bei Jungen spielte die Gottesfrage eine sichtlich größere Rolle. Die Differenz zwischen den Geschlechtern lag vor allem an dem größeren männlichen Anteil der Unterkategorie *Fragen zu den Eigenschaften Gottes* (18,8 % - Mädchen 15,7 %)

Mensch: Ju 9,9 % (300 Cod.) – Mä 8,6 % (454 Cod.)

¹⁶ Von insgesamt 27 Codierungen entfielen 13 Einträge auf Jungen.

Die männlichen Anteile waren hier bei den Unterkategorien *Fragen zum eigenen Leben* (4,9 %- Mä 3,3 %) und den *Sinnfragen* (2,7 % - Mä 2,2 %) größer. Mädchen stellten aber stärker *anthropologische Fragen* (3,1 % - Jungen 2,3 %).

Unsinn: Ju 12 % (361 Cod.) – Mä 1,5 % (79 Cod.)

Für Jungen waren Einträge dieses Komplexes charakteristisch. In der Geschlechterverteilung zeigten sich *unsinnige* (81,9 %) und *vulgäre Fragen* (82,9 %) als typisches Merkmal männlicher Pubertierender.

Welt: Ju 6,5 % (197 Cod.) – Mä 6,3 % (334 Cod.)

Hier waren die Anteile von Jungen nur leicht gegenüber denen von Mädchen erhöht. Die Verteilung der Einträge lässt bei den Unterkategorien wieder eindeutig das weibliche Übergewicht erkennen: 78,2 % der *Fragen zur Umweltproblematik*; 62,1 % der apokalyptisch-eschatologischen Fragen; 61,2 % der *Fragen zur Zukunft* und 58,8 % der *Fragen mit negativer Perspektive*.

Offenbarung: Ju 7,8 % (237 Cod.) -: Mä 6,3 % (335 Cod.)

Bei Jungen waren die prozentualen Anteile der *Fragen nach dem Aussehen* und zur *Erfahrung Gottes* sowie zum *Ort Gottes* größer. Bei den *Fragen zum Ort Gottes* lag vor allem der männliche Schwerpunkt (49,4 % - Mädchen 50,5 %)

2.3.3 Die Fragen der 8. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich

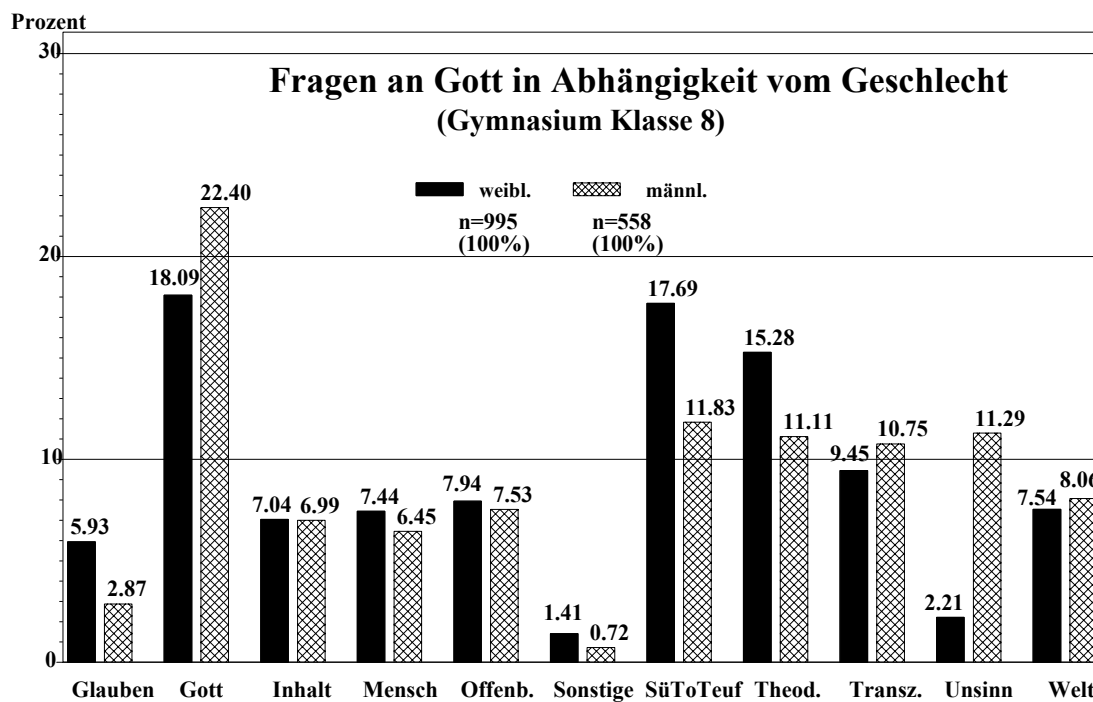


Abb. 103 zeigt bei 5 Oberkategorien wesentliche Unterschiede¹⁷ zwischen Jungen und Mädchen. Mädchen am Gymnasium waren in der 8. Klasse deutlich stärker an den Komplexen *Glauben*, *Sünde*, *Tod und Teufel* und *Theodizee* interessiert. Jungen lagen bei den Komplexen *Gott* und *Unsinn* in Führung. Ihr größeres Interesse an der Gottesfrage lag in dieser Klassenstufe hauptsächlich an ihrem höheren Anteil *an Fragen zu den Eigenschaften Gottes* (20,6 % - Mädchen 16,4 %). Die männliche Dominanz bei *Unsinn* lag an dem großen Anteil *unsinniger Fragen* (10,6 %). Die statistische Prüfung belegte den stark signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Fragen dieser Schüler(innen)¹⁸.

2.3.4 Die Fragen von Regelschüler(innen) der 8. Klasse im Geschlechtervergleich

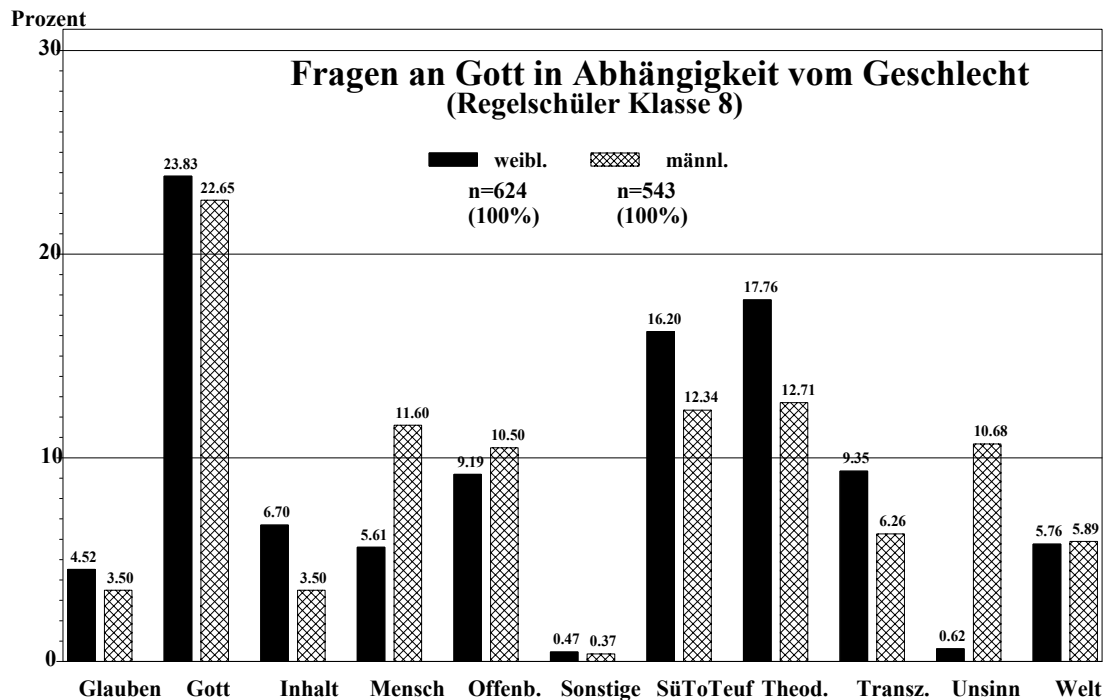


Abb. 104 zeigt bei 6 Oberkategorien wesentliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Regelschülerinnen der 8. Klasse waren deutlich stärker an den Unterkategorien *Inhalte des Glaubens*, *Sünde*, *Tod und Teufel*, *Theodizee* und *Transzendenz* als ihre männlichen Mitschüler interessiert. Jungen führten mit Abstand bei *Unsinn* und *Mensch*. Neben ihren vielen *unsinnigen Fragen* (8,1 %) spielten *vulgäre*

¹⁷ Im folgenden werden Differenzen zwischen den Geschlechtern, die größer als 2 % sind, als wesentlich betrachtet und im Text kommentiert..

¹⁸ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

Fragen (2,4 %) eine Rolle, welche bei Mädchen hier gar nicht vorkamen. In allen Unterkategorien des Komplexes *Mensch* waren männliche Anteile höher (*anthropologische Fragen* 3,5 % - Mä 0,8 %; *Fragen zum eigenen Leben* 5,9 % - Mä 4,5 %; *Sinnfragen* 2,2 % - Mä 0,3 %). Die statistische Prüfung belegte den stark signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Fragen dieser Schüler(innen).¹⁹

2.3.5 Die Fragen der 9. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich

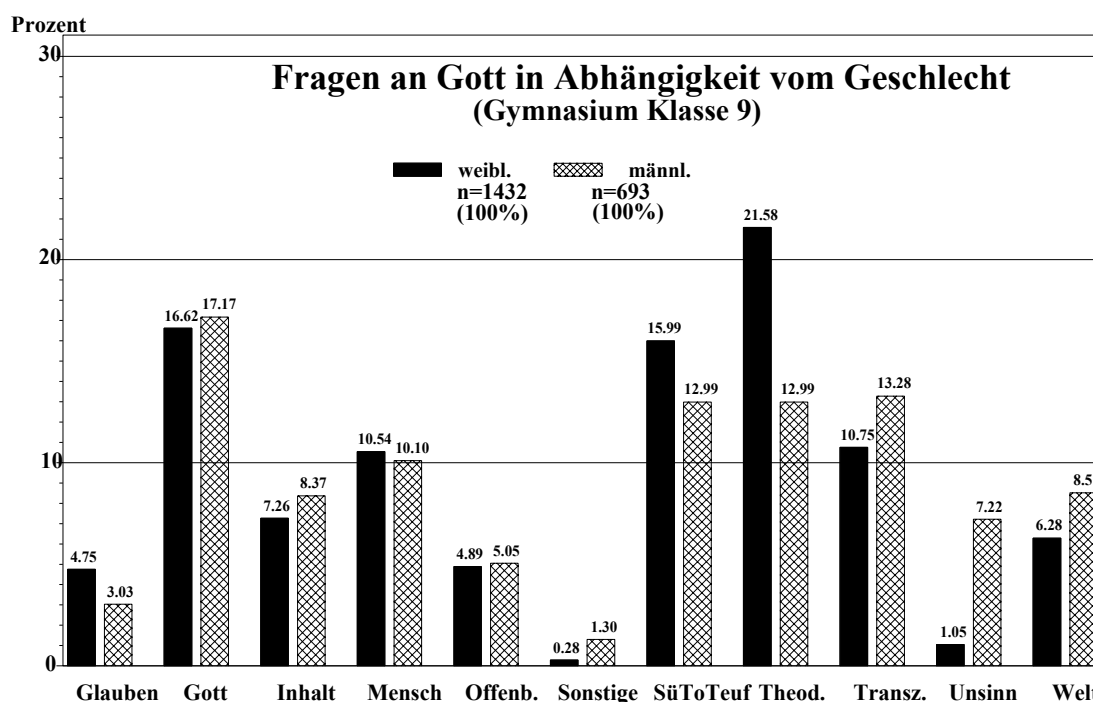


Abb. 105 veranschaulicht bei 5 Oberkategorien wesentliche Differenzen zwischen den Geschlechtern. Mädchen dominierten bei *Sünde*, *Tod und Teufel* und besonders krass in dem Komplex *Theodizee*. *Einfache Theodizeefragen* hatten hieran den größten Anteil (17,3 % - Jungen 11,5 %). *Offene Fragen* (86,5 %) und *theologische Fragen* (85,3 %) zur *Theodizeeproblematik* erwiesen sich in der Verteilung der Einträge als ein weibliches Spezifikum. Jungen waren sichtlich stärker an den Komplexen *Transzendenz* und *Welt* sowie an *Unsinn* interessiert. Die männliche Führung bei *Transzendenz* lag hauptsächlich ihrem größeren Anteil an *Fragen zum Leben im Universum* (3,8 % -

¹⁹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

Mädchen 1,3 %). Die statistische Prüfung bestätigte den stark signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Fragen dieser Schüler(innen).²⁰

2.3.6 Die Fragen von Regelschüler(innen) der 9. Klasse im Geschlechtervergleich

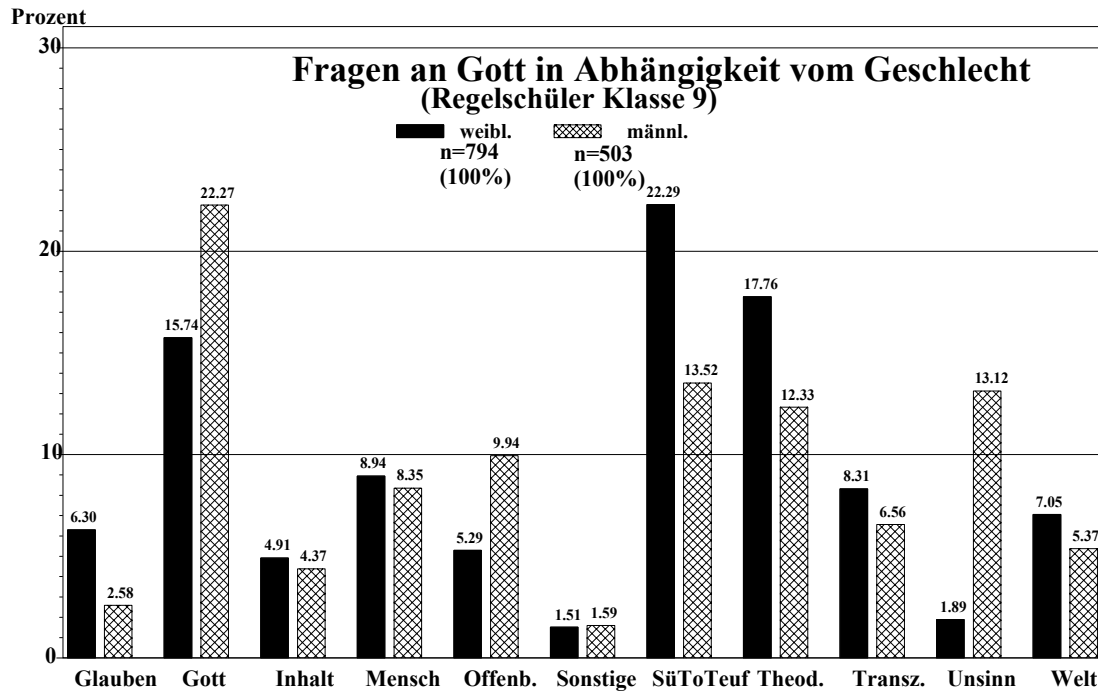


Abb. 106 zeigt deutlich verschiedene Anteile der Geschlechter in 6 Oberkategorien.

Mädchen waren stärker in den Komplexen *Glauben* und *Theodizee* sowie ganz besonders bei *Sünde Tod und Teufel* vertreten. Ursache für diese auffallend große Relevanz des Komplexes für Regelschülerinnen waren *Fragen zur Bosheit der Menschen* (19,1 % - Jungen 9,7 %). Jungen zeigten ein weitaus größeres Interesse an den Komplexen *Gott*, *Unsinn* sowie *Offenbarung*. Hier war der Abstand zu den Mädchen besonders bei den Unterkategorien *Fragen nach dem Aussehen Gottes* (5,4 % - Mädchen 3,3 %) und *Fragen zum Ort Gottes* (2,4 % - Mädchen 0,6 %) erkennbar. Im Fragekomplex *Gott* zeigte sich der Geschlechtsunterschied am deutlichsten bei *Fragen zu den Eigenschaften Gottes* (Jungen 19,3 % - Mädchen 14,2 %). Die größte Differenz zwischen den Geschlechtern lag in dieser Klasse beim Komplex *Unsinn*, wo Jungen dominierten (*unsinnige Fragen* 10,1 %; *vulgäre Fragen* 2,4 %) und Mädchen solche Anteile kaum vorweisen konnten (*unsinnige Fragen* 1,5 %; *vulgäre Fragen* 0,2 %). Die

²⁰ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

statistische Prüfung bestätigte den stark signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Fragen dieser Schüler(innen).²¹

2.3.7 Die Fragen der 10. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich

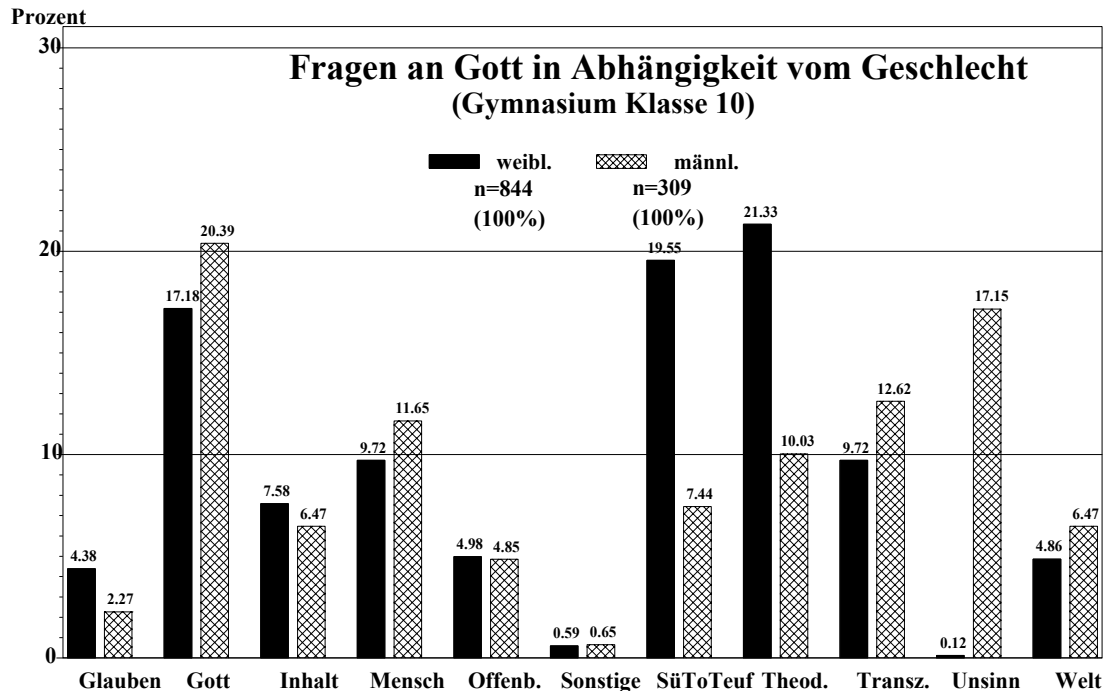


Abb. 107 zeigt bei 7 Oberkategorien wesentliche Geschlechtsunterschiede.

- **Glauben:** Der höhere weibliche Wert entstand vor allem durch ihre Anteile an *persönlichen Fragen an Gott* (86,4 % in der Verteilung) bzw. bei *Fragen zum Glauben* (100 % in der Verteilung).
- **Gott:** Die höheren Prozente von Jungen waren wieder in der Unterkategorie *Fragen zu den Eigenschaften Gottes* begründet (20,1 % - Mädchen 15,8 %).
- **Mensch:** Hier waren die Anteile von Jungen bei *Fragen zum eigenen Leben* (4,9 % - Mädchen 2,4 %) und an *Sinnfragen* 6,2 % - Mädchen 3,7 %) klar höher. *Anthropologische Fragen* zeigten sich allerdings hier als weibliche Domäne (3,7 % - Jungen 0,7 %), die in der Geschlechterverteilung am sichtbarsten wurde (93,9 %).
- **Sünde, Tod und Teufel:** In diesem Komplex dominierten Mädchen. Die Unterkategorien *Fragen zur Bosheit* (15,9 % - Jungen 5,8 %) und *Fragen zu*

²¹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

Tod und Sterben (3,6 % - Jungen 1,3 %) waren in der Verteilung der Codierungen mit jeweils 88,2 % charakteristisch für Mädchen.

- **Theodizee:** Der Komplex wurde wesentlich durch das weibliche Übergewicht an *einfachen Theodizeefragen* (16,6 % - Jungen 8,1 %) geprägt, welches auch bei *offenen* (2,2 % - Jungen 0,7 %) bzw. *theologischen Fragen* (2 % - Jungen 0,7 %) zur *Theodizeeproblematik* sichtbar wurde.
- **Transzendenz:** Der Vorsprung von Jungen liegt an ihrem größeren Anteil an *Fragen zum Himmel* (10 % - Mä 8,4 %).
- **Unsinn:** Der für Jungen charakteristische Komplex *Unsinn* wurde in Klasse 10 fast völlig von Mädchen gemieden (1 Codierung und 53 von Jungen). Der hohe männliche Anteil setzte sich mit 15,9 % aus *unsinnigen Fragen* zusammen.

Die statistische Prüfung bestätigte den stark signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Fragen dieser Schüler(innen)²²

2.3.8 Die Fragen von Regelschüler(innen) der Klasse 10 im Geschlechtervergleich

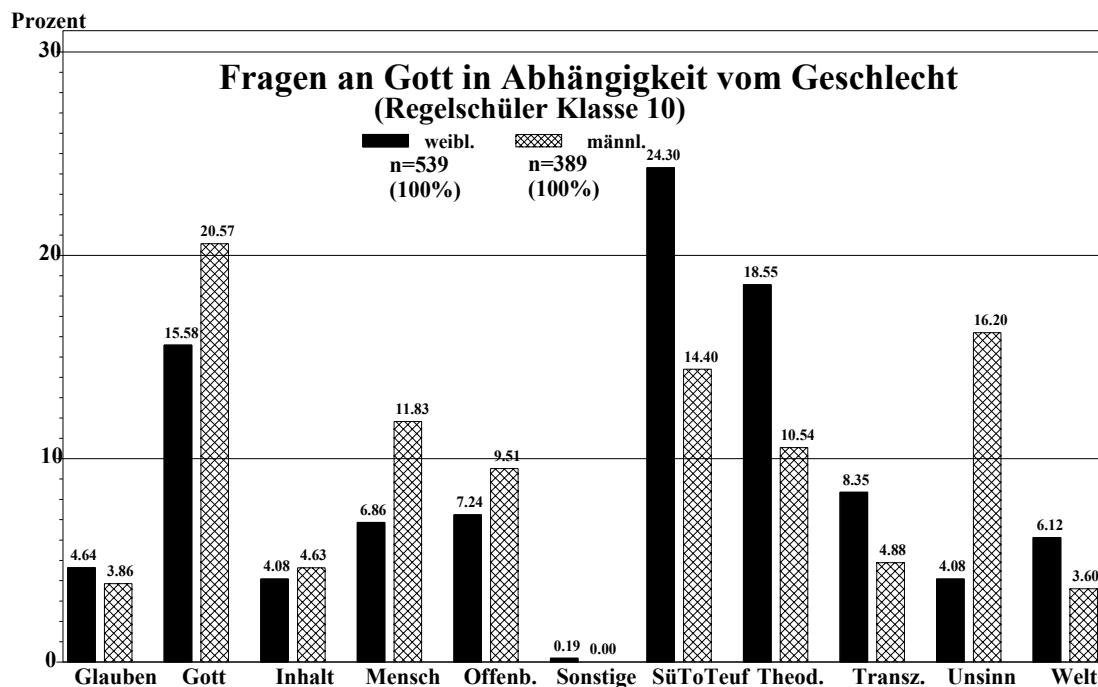


Abb. 108 zeigt bei 8 Oberkategorien wesentliche Geschlechtsunterschiede.

²² Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

- **Gott:** Jungen hatten einen deutlich größeren Anteil, der vor allem durch ihren hohen Wert bei *Fragen zu den Eigenschaften Gottes* zustande kam (18,3 % - Mädchen 13,4 %).
- **Mensch:** Für Jungen besaß zwar der gesamte Komplex größere Relevanz, aber bei der Unterkategorie *anthropologische Fragen* war ein leichtes weibliches Übergewicht vorhanden. Deutlich fielen die größeren männlichen Anteile bei *Fragen zum eigenen Leben* (5,4 % - 2,2 %) und an *Sinnfragen* (4,4 % - Mädchen –2,4 %) ins Gewicht.
- **Sünde, Tod und Teufel:** Das größere Interesse von Mädchen an dieser Thematik machte sich durch einen Vorsprung gegenüber Jungen von knapp 10 % bemerkbar. Ihre erhöhten Werte wurden fast ausschließlich durch ihre vermehrten *Fragen zur Bosheit der Menschen* verursacht (21,3 % - Jungen 11,6 %).
- **Theodizee:** Für Mädchen war dieser Fragekomplex merklich wichtiger, der vor allem durch ihr Übergewicht an *einfachen Theodizeefragen* geprägt wurde (15,4 % - Jungen 8,7 %).
- **Transzendenz:** Der deutlich höhere Wert von Mädchen verdankte sich hauptsächlich ihrem größeren Anteil bei *Fragen zum Himmel* (6,7 % - Jungen 3,9 %).
- **Unsinn:** Der gravierende Abstand (12 %) zwischen Jungen und Mädchen zeigte sich bei *unsinnigen Fragen*, die auch Mädchen noch benutzten (Mädchen 3,9 % - Jungen 13,1 %), und an *vulgären Fragen*, die in Klasse 10 fast ausschließlich von Jungen kamen (12 Cod. – Mädchen 1 Cod.).
- **Welt:** Der Vorsprung von Mädchen wird gut an der Unterkategorie *Fragen zur Umwelt* sichtbar (Mädchen 9 Cod. = 1%, Jungen 1 Cod. = 0,1 %).
- **Offenbarung:** Das stärkere männliche Interesse am Fragekomplex lag an den höheren Werten bei *Fragen zum Ort Gottes* (4,6 % - Mädchen 2,4 %).

Die statistische Prüfung belegte den stark signifikanten Einfluss des Geschlechts auf die Fragen dieser Schüler(innen).²³

²³ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

2.4 Die Fragen in Abhängigkeit vom Schülertyp

Im folgenden Text werden ergänzend zu den Graphiken besonders auffällige Unterkategorien benannt. Die Auswertung erfolgt getrennt nach Klassenstufen, um dem Fehlen von Hauptschülern in Klasse 10 gerecht zu werden.

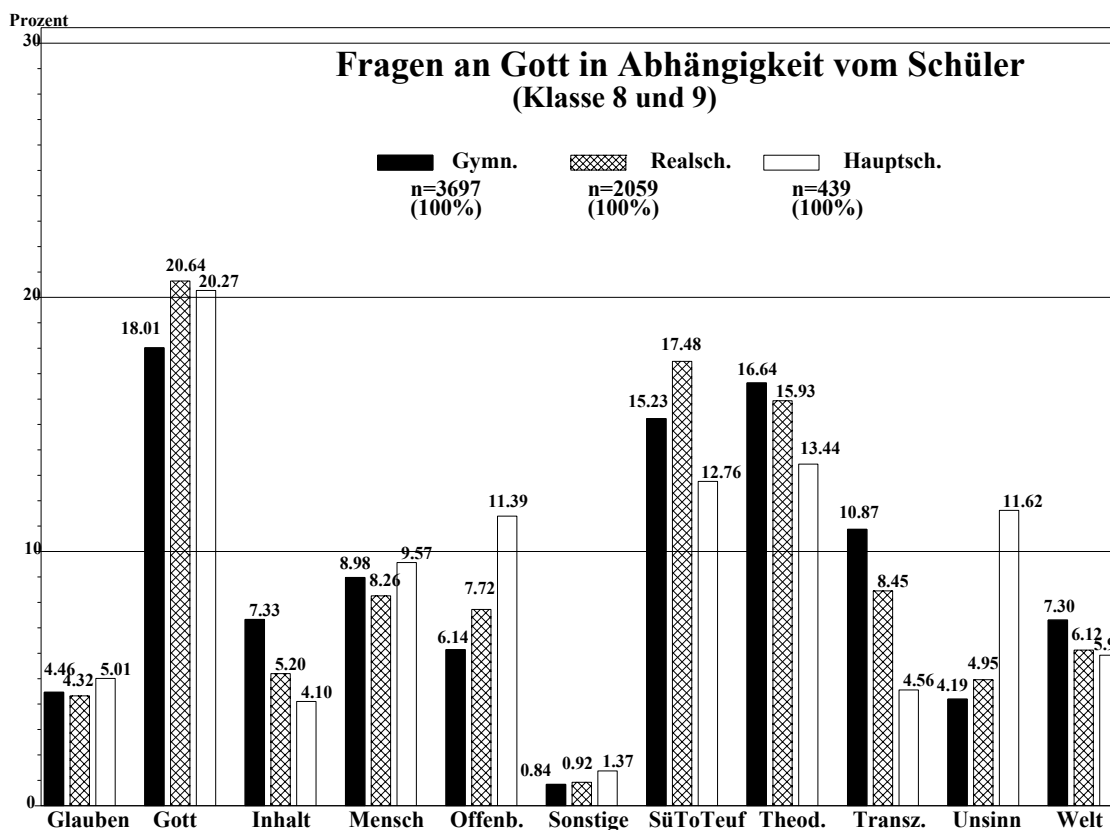
2.4.1 Die Fragen der drei Schülertypen in Klasse 8 und 9

Dieser Untersuchung lag gerade auch an den Fragen von Hauptschüler(innen), die in den meist gemischten Religionsgruppen an Regelschulen oftmals 'untergehen'.²⁴ Hauptschüler(innen) stellten die kleinste Schülergruppe unter den Probanden dar.²⁵ Darum mussten die Klassenstufen 8 und 9 zusammengefasst werden, um verlässliche Ergebnisse bei Unterkategorien zu erhalten.²⁶ Aus Gründen der Vergleichbarkeit erfolgte die Addition auch für die anderen beiden Schülertypen. Insgesamt 439 Fragen (7,1 %) stammten von Hauptschüler(innen). Bei 12,5 % Hauptschüler(innen) wird deutlich, dass dieser Schülertyp allgemein viel weniger zum schriftlichen Formulieren von Fragen neigte. 2059 Fragen (33,2 %) kamen von Realschüler(innen). Sie stellten 37 % der Befragten dar. 3697 Fragen kamen von Schüler(innen) am Gymnasium (= 59,7 %). Bei einem Anteil von 50,6 % der Befragten wird deutlich, dass dieser Schülertyp überdurchschnittlich häufig Fragen schriftlich formulierte. Die so verteilten Häufigkeiten der Codierungen führen dazu, dass Gymnasiasten in der Verteilung auf die Schülertypen (Zeilenprozente) in sämtlichen Kategorien die meisten Codierungen aufzuweisen hatten (zwischen 50,3 % bei *Unsinn* bis zu 68,4 % bei *Inhalten des Glaubens*). Weil damit relativ wenig über die spezifischen Interessen der einzelnen Schülertypen zu erkennen ist die für eine didaktische Auswertung bedeutsam sind, werden auf der folgenden Graphik wiederum die Anteile der Fragekategorien eines Schülertyps (Spaltenprozente) im Vergleich mit den anderen Schülertypen gezeigt (vgl. Abb. 109):

²⁴ Dies meine ich im übertragenen Sinne von 'zuwenig Beachtung bekommen' wie im wörtlichen Sinn, d.h. sie sind auch im RU oftmals am Ende der Notenskala zu finden und versetzungsgefährdet

²⁵ 191 Schüler(innen) in Klasse 8 und 167 in Klasse 9.

²⁶ Diese Zusammenfassung entspricht manchmal durchaus der Schulpraxis, weil es aufgrund der hohen Konfessionslosigkeit in Thüringen besonders häufig an Regelschulen zur Bildung von klassenstufenübergreifenden Religionsgruppen kommt. In dieser Befragung betraf es nur 14 klassenstufenübergreifende Gruppenbildungen. Allerdings nehmen diese durch den Rückgang der Schülerzahlen bedingt, etwa seit dem Schuljahr 2000/01 zu. Genaue Zahlen dazu existieren nicht. Es handelt sich um eigene Beobachtungen und um die von Schulbeauftragtenkollegen.



Im folgenden Text wird bei besonders relevanten Unterkategorien auch die Verteilung der Fragen auf die Schülertypen angegeben (Zeilenprozente).

An diesen Oberkategorien waren Hauptschüler(innen) vergleichsweise stärker als die anderen Schülertypen interessiert::

- **Glauben:** Hier war ihr Anteil bei *Fragen zu Gottes Hilfe* am höchsten (2,1 %).
- **Mensch:** Insbesondere war ihr Anteil der Unterkategorie *Fragen zum eigenen Leben* am größten (4,8 %).
- **Unsinn:** Neben *unsinnigen Fragen* (6,8 %) fielen *vulgäre Fragen* besonders ins Gewicht (4,6 %).
- **Offenbarung:** In diesem Komplex waren für sie *Fragen nach dem Aussehen Gottes* (6,4 %) und *Fragen zum Ort Gottes* (2,7 %) vergleichsweise am wichtigsten.

Das Interesse am Fragekomplex *Gott* war bei Hauptschüler(innen) groß (20,3 %). Hier lagen sie dicht hinter den Realschüler(innen) und deutlich vor den Gymnasiasten. Bei der Unterkategorie *Fragen zur Existenz Gottes* war ihr Anteil am höchsten (3,2 %). Die Fragekomplexe *Inhalte des Glaubens*, *Sünde*, *Tod und Teufel*, *Theodizee*, *Transzendenz* und *Welt* wurden bei ihnen vergleichsweise am wenigsten gewählt.

Realschüler(innen) stellten in folgenden Oberkategorien die höchsten Anteile:

- **Gott:** Hieran zeigten sie im Vergleich der Schülertypen das größte Interesse.
- **Sünde, Tod und Teufel:** Insbesondere hatten sie die stärksten Anteile bei den *Fragen zur Bosheit der Menschen* (14 %) und den *Fragen zum Thema Tod und Sterben* (3 %).

Im Komplex *Offenbarung* lagen Realschüler(innen) prozentual im Mittelfeld der Schülertypen. Allerdings waren ihre Einträge bei *Fragen zum Ort Gottes* in der Verteilung (40 %) auffallend häufig. Die Fragekomplexe *Glauben* und *Mensch* waren bei ihnen vergleichsweise am geringsten ausgeprägt.

Schüler(innen) am Gymnasium dominierten in folgenden Oberkategorien:

- **Inhalte des Glaubens:** In der Verteilung der Einträge waren *Fragen zur Bibel* (76 %), *Fragen zu Jesus Christus* (67,7 %) und *Fragen zum Thema Kirche* (84,9 %) besonders häufig bei Gymnasiasten zu finden.
- **Theodizee:** Gymnasiasten stellten die höchsten Anteile in allen Unterkategorien.²⁷
- **Transzendenz:** In diesem Komplex fielen ihre häufigen *Fragen zum Himmel* (8,4 %) und *zum Leben im Universum* (1,8 %) auf. Letztere waren in der Verteilung der Einträge mit 75,6 % spezifisch bei Gymnasiasten.
- **Welt:** Hier stellten Gymnasiasten besonders *Fragen zur Zukunft* und *apokalyptisch-eschatologische Fragen* (in der Verteilung 71,8 %).

Im Komplex *Mensch* zeigten sich *Sinnfragen* als spezifisch für Gymnasiasten (72,3 % der Einträge). Die Fragekomplexe *Gott*, *Unsinn* und *Offenbarung* kamen bei ihnen am seltensten vor. Bei *Offenbarung* war allerdings der Anteil von Gymnasiasten an den *Fragen zur Erfahrung Gottes* am höchsten (2,5 %). Die statistische Prüfung bestätigte die Abhängigkeit der Fragen vom Schülertyp auf einem hohen Signifikanzniveau.²⁸

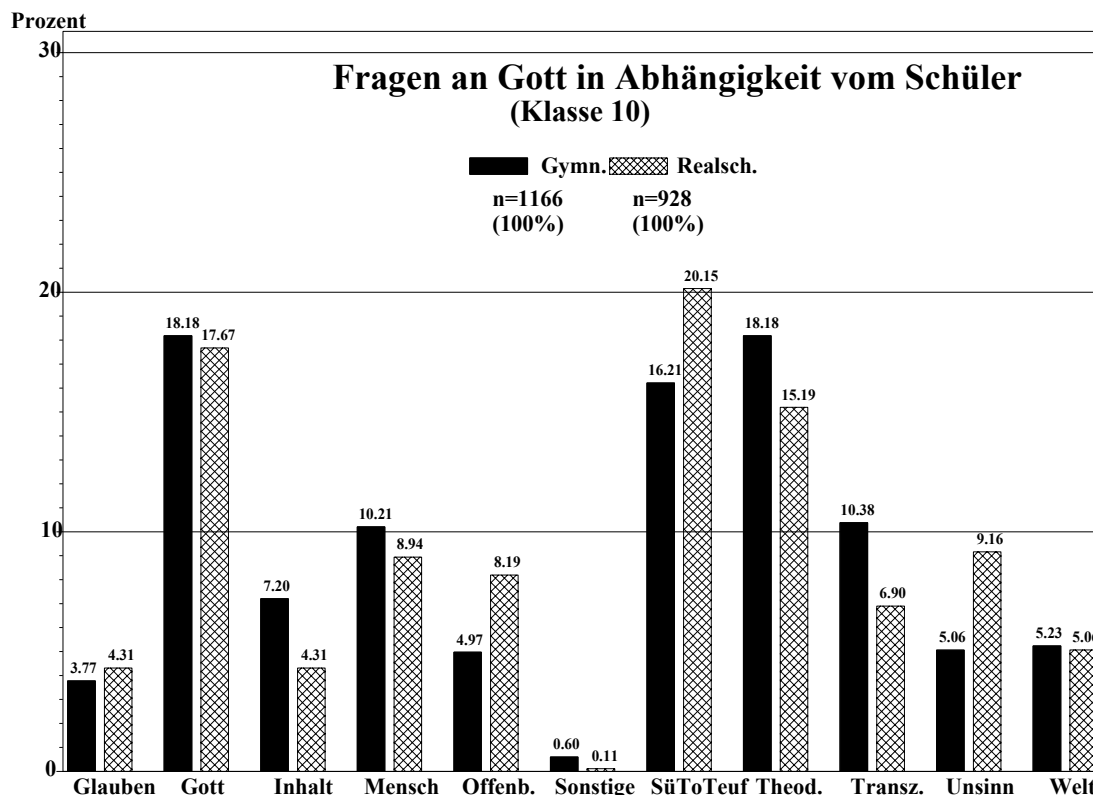
2.4.2 Die Fragen der beiden Schülertypen in Klasse 10

Die Verteilung der Codierungen (Gymnasium 55,7 %, Regelschule 44,3 %) zeigten im Vergleich mit dem Schüleranteil (51,1 % Gymnasiasten, 48,9 % Realschüler(innen)) dass Schüler(innen) am Gymnasium häufiger als Realschüler(innen) Fragen an Gott

²⁷ Die Anteile offener Fragen zur Theodizeeproblematik waren bei Gymnasiasten und Realschülerinnen und Realschülern gleich groß.

²⁸ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

verbalisieren konnten. Um die spezifischen Interessen der beiden Schülertypen deutlicher benennen zu können, werden auf der Graphik die Anteile der Oberkategorien im Vergleich gezeigt (Spaltenprozent). Dazu wird ergänzend im Text bei besonders relevanten Unterkategorien die prozentuale Verteilung auf beide Schülertypen angegeben (Zeilenprozent). Die statistische Prüfung bestätigte die Abhängigkeit der Fragen vom Schülertyp auf einem hohen Signifikanzniveau²⁹. Die folgende Graphik macht diese wesentlichen Unterschiede zwischen Gymnasium und Regelschule sichtbar (Abb. 110):



Realschüler(innen) hatten in folgenden Oberkategorien deutlich höhere Anteile:

- **Sünde, Tod und Teufel:** Der Unterschied lag an den 'Fragen zur Bosheit der Menschen', wo Realschüler(innen) stärkeres Interesse als Gymnasiasten ausdrückten (17,2 % - Gym 13,1 %).
- **Unsinn** (in der Aufteilung 76,5 % vulgäre Fragen)
- **Offenbarung:** In diesem Komplex lag der Unterschied an den höheren Anteilen der Realschüler(innen) bei *Fragen nach dem Aussehen Gottes* (3,7 % - Gym 1,9

²⁹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

%) bzw. *zum Ort Gottes* (3,3 % - Gym 1,3 %). *Fragen zur Erfahrung Gottes* waren für Gymnasiasten etwas relevanter (1,8 % - Real 1,2 %).

Schüler(innen) am Gymnasium dominierten in folgenden Oberkategorien:

- **Inhalte des Glaubens:** Besonders auffällig waren *Fragen zur Bibel* (in der Aufteilung 75 %) und *Fragen zum Thema Kirche* (in der Aufteilung 94,7 %).
- **Theodizee:** Gymnasiasten besaßen an allen Unterkategorien die größten Anteile (bei *theologischen Fragen zur Theodizeeproblematik* in der Aufteilung 80 %)
- **Transzendenz:** Wieder fielen ihre häufigen *Fragen zum Thema Himmel* auf (8,8 %- Real 5,5 %).

2.5 Die Fragen in Abhängigkeit von der religiösen Sozialisation

Aufschlussreich ist ein Vergleich der Schülerzahlen mit den Codierungshäufigkeiten bei allen vier Gruppen religiöser Sozialisation:

470 Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation (12,1 %) = 910 Einträge (10,9 %)

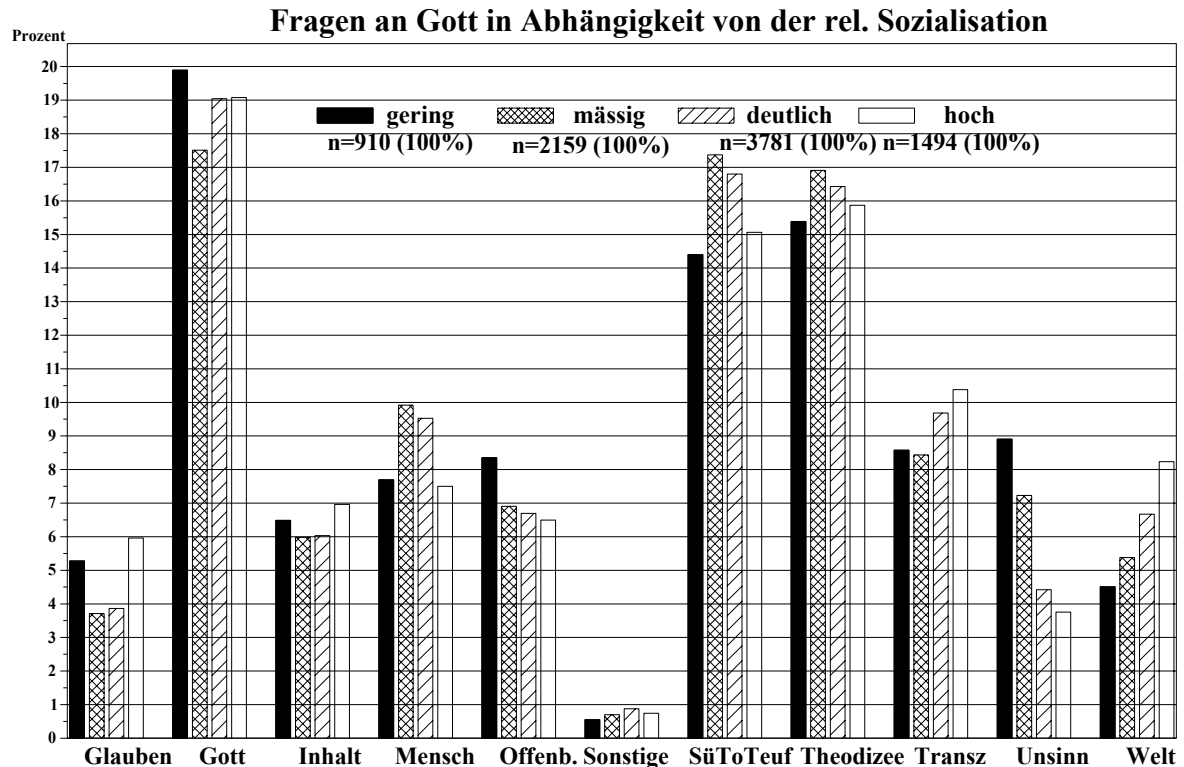
1116 Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation (28,7 %) = 2159 Einträge (25,9 %)

1695 Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation (43,6 %) = 3781 Einträge (45,3 %)

608 Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation (15,6 %) = 1494 Einträge (17,9 %)

Diese Werte zeigen, dass bei deutlicher und besonders mit hoher religiöser Sozialisation die Menge der Fragen an Gott zunahm. Die folgende Graphik zeigt den Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Fragekomplexe, der sich in der statistische Prüfung als hoch signifikant erwies (vgl. Abb. 111).³⁰

³⁰ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.



Im folgenden werden Charakteristika der Oberkategorien benannt sowie auffällige Unterkategorien³¹ der vier Gruppen religiöser Sozialisation im Vergleich betrachtet.

- **Glauben:** Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation zeigten das größte Interesse an diesem Komplex. *Persönliche Fragen an Gott* (2,5 %) waren dabei am stärksten von allen Gruppen ausgeprägt. Schüler/Innen mit geringer rel. Sozialisation kamen ebenfalls in dieser Oberkategorie relativ häufig vor. Ihre Anteile von *Fragen zum Beten* und *Fragen zur Hilfe Gottes* waren die höchsten.
- **Gott:** Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation lagen in diesem Komplex an der Spitze. Dies lag im wesentlichen an den *Fragen zur Existenz Gottes* (2,9 %), die bei ihnen prozentual häufiger als in den anderen Gruppen religiöser Sozialisation vorkamen.
- **Inhalte des Glaubens:** Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation- waren hier leicht in Führung. *Fragen zu Jesus* waren anteilmäßig bei ihnen am stärksten vertreten (1,7 %).
- **Mensch:** Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation dominierten mit ihren Anteilen bei *anthropologischen Fragen* und an *Fragen zum eigenen Leben*.

³¹ Bei Unterkategorien werden, wenn nicht anders erwähnt, ebenso die prozentualen Anteile an allen Fragen der betreffenden Gruppe rel. Sozialisation benannt (Spaltenprozent). An markanten Beispielen wird auch die prozentuale Verteilung (Zeilenprozent, im Text auch Aufteilung) unter die vier Gruppen rel. Sozialisation benannt.

Sinnfragen stellten am häufigsten Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation.

- ***Sünde, Tod und Teufel:*** Die Spitzenposition von Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation verdankt sich ihrem größten Anteil an den *Fragen zur Bosheit der Menschen* (14,4 %). Bei *Fragen zu Tod und Sterben* waren Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation etwas stärker interessiert.
- ***Theodizee:*** Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation führten in diesem Komplex aufgrund von vielen *einfachen Theodizeefragen*. Auf Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation entfielen in der Aufteilung der Einträge die meisten *theologischen Fragen zur Theodizeeproblematik* (49,1 %). Der Anteil von *offenen Fragen zur Theodizeeproblematik* war bei Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation besonders groß (3,4 %).
- ***Transzendenz:*** *Fragen zum Himmel* und *Fragen zum Leben im Universum* waren bei Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation am wichtigsten. Gleich hinter ihnen folgte die Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation. *Fragen zur Wiedergeburt* stellten am meisten Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation.
- ***Unsinn:*** In diesem Komplex waren Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation in allen Variablen führend. Bei Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation waren *vulgäre Fragen* charakteristisch (42,7 % in der Verteilung). Bei Schüler(innen) mit deutlicher und hoher rel. Sozialisation kamen *vulgäre Fragen* fast nicht vor.
- ***Welt:*** Das größte Interesse an diesem Fragekomplex zeigten Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation. Sie führten bei *apokalyptisch-eschatologischen Fragen* und bei *Fragen zur Zukunft*. Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation hatten die höchsten Anteile an *Fragen mit negativer Perspektive* (57,3 % in der Aufteilung) und *Fragen zur Umwelt* (60 % in der Aufteilung).
- ***Offenbarung:*** An der gesamten Oberkategorie wie an allen drei Unterkategorien waren Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation am meisten interessiert.

2.6 Zusammenfassung

Im folgenden werden die Häufigkeitsverteilungen der Oberkategorien ausgewertet (vgl. zu den Unterkategorien Abb. 112) und mit wesentlichen Ergebnissen der bivariaten Analysen zusammenfassend beschrieben. Dazu werden mit Hilfe der multivariaten kategorialen Analyse auf Graphiken am Ende des Abschnittes (vgl. Abb. 113 u. 114)³² die Beeinflussung durch die Variablen Geschlecht, Schülertyp und religiöse Sozialisation auf einer weiteren Abbildung die Abhängigkeit von den Variablen Geschlecht, Schülertyp und Klasse sichtbar gemacht sowie erkennbare Schwerpunkte der Oberkategorien benannt

Glauben: Fragen zum Glauben und zur Glaubenspraxis mit ihrer spezifischen religiösen Ausrichtung bekamen die wenigsten Einträge aller Komplexe (363). Offensichtlich bewegten die Jugendlichen andere Themen weitaus stärker. Nur die *persönlichen Fragen an Gott* besaßen noch einige Relevanz (126 Einträge). Am Fragekomplex *Glauben* zeigten in allen drei Klassenstufen beider Schularten besonders Mädchen verstärktes Interesse. Bei Hauptschüler(innen) und Realschüler/innen (in Klasse 10) zeigten sich dafür leichte sowie unter Schüler(innen) mit geringer und hoher rel. Sozialisation stärkere Tendenzen. Besonders wichtig waren Glaubensfragen für Hauptschülerinnen in Klasse 9.

Gott: Das Thema mit grundsätzlichen Fragen nach Existenz und Eigenschaften Gottes erhielt die meisten Einträge der Befragten (1564). Dies lag sicher zunächst formal an der auf Gott hin ausgerichteten Fragestellung. Als tiefere Ursache des großen Interesses am Gottesthema kam in der Fragen der Schüler(innen) besonders die Sehnsucht nach fundamentaler Gewissheit und das Interesse an Klärung über Sein und Wesen Gottes zum Ausdruck. Die zentrale Perspektive, auf welche die meisten Fragen dieses Komplexes hinauslaufen lautete: 'Ist Gott überhaupt und wer und wie ist er dann?' Gottesfragen hatten in der 8. Klasse die größte Bedeutung. Für Jungen war dieser Komplex überhaupt am wichtigsten. Im Geschlechtsvergleich zeigte sich, dass Jungen prozentual mehr Gottesfragen stellten. In der 8. und 9. Klasse waren Gottesfragen für Haupt- und Realschüler(innen) wichtiger als für Gymnasiasten. Bei Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation konnte ein erhöhtes Interesse an Gottesfragen beobachtet werden. Schwerpunkte dafür gab es bei Hauptschülerinnen und Realschülern in Klasse

³² Die doppelte graphische Darstellung war notwendig, weil die Datenbasis keine gemeinsame Analyse der vier signifikanten Faktoren erlaubte.

8, Hauptschülern der 9. Klasse sowie unter Hauptschülerinnen mit geringer rel. Sozialisation.

Inhalte des Glaubens: Fragen dieses Komplexes standen mit 520 Einträgen nicht im Mittelpunkt des Schülerinteresses. Aus den hier zusammengefassten Unterkategorien zu Inhalten des Glaubens ragten allerdings Fragen zur *Schöpfung* hervor (274 Einträge), die besonders das Spannungsverhältnis Glaube – Naturwissenschaft betrafen. Dagegen besaßen Fragen zu *Jesus Christus* (83 Einträge) oder zur *Kirche* (72 Einträge) kaum Bedeutung. An der gesamten Kategorie zeigten Mädchen mehr Interesse. Im Vergleich der Schülertypen fiel die Dominanz von Gymnasiasten auf. Insbesondere bei Mädchen am Gymnasium mit geringer rel. Sozialisation spielten diese Fragen eine Rolle.

Mensch: Fragen zum 'Ich', zum Menschsein und Sinn des Lebens erhielten 756 Einträge. Die Intention dieser Fragen zielte auf das anthropologische Grundthema: 'was ist der Mensch und wozu lebt er bzw. lebe ich'. *Fragen zum eigenen Leben*, denen eine direkte religiöse Dimension fehlte, fanden dabei mit 323 Einträgen besondere Aufmerksamkeit. Am Fragekomplex konnte in der 9. und 10. Klasse, unter Jungen und Hauptschüler(innen) ein verstärktes Interesse festgestellt werden. Die Anteile von Schüler(innen) mit mäßiger und deutlicher rel. Sozialisation waren erhöht. Unter Hauptschülerinnen in Klasse 8 bzw. mit mäßiger rel. Sozialisation war der Anteil dieser Fragen besonders groß.

Sünde, Tod und Teufel: Fragen zur Realität des Bösen bzw. der Todesmächte standen für die befragten Schüler(innen) mit im Zentrum ihres Interesses (mit 1366 Einträgen am zweiten Platz). Die Essenz dieser Fragen lief auf das existentiell-anthropologische Grundthema 'warum gibt es Sünde bzw. warum muss der Mensch leiden und sterben?' hinaus. Gegenüber dem Übergewicht der Fragen nach Sünde und Bösem standen direkt auf *Tod und Sterben* gerichtete Fragen mehr am Rande (215 Einträge). Die inhaltliche Verwandtschaft der Komplexes zu den *Theodizeefragen* war trotz des fehlenden Bezuges auf Gott greifbar. Mit zunehmender Klassenstufe (=Alter) stieg das Interesse an diesem Thema. Mädchen waren hier mit großem Abstand in allen Klassenstufen und Schularten dominant. Im Vergleich der Schülertypen fiel das besondere Interesse von Realschüler(innen) am Thema der Fragen auf. In der 10. Klasse war es ihre wichtigste Oberkategorie. Schüler(innen) mit mäßiger und deutlicher rel. Sozialisation besaßen größere Anteile an diesen Fragen. Schwerpunktgruppen für diese Fragen bildeten Realschülerinnen der 10. Klasse bzw. Realschülerinnen mit hoher rel. Sozialisation.

Theodizee: Fragen dieses Komplexes waren für die Schüler(innen) mit 1363 Einträgen von genauso zentraler Bedeutung wie die Fragen zu *Sünde, Tod und Teufel*. Damit stand ein Thema im Mittelpunkt, das nicht von ungefähr als "Fels des Atheismus" (Georg Büchner) gilt. Vor allem überwogen einfache, d.h. nicht theologisch entfaltete Fragen an Gott angesichts des Leides. Theodizeefragen bekamen in Klasse 9 und 10 erhöhte Aufmerksamkeit. Für Mädchen war diese Fragen ihre wichtigsten Fragen an Gott. In allen Klassenstufen und Schularten zeigten sie sich im Geschlechtsvergleich dominant. Weitere Schwerpunkte der Fragen fanden sich unter Schüler(innen) am Gymnasium und Schüler(innen) mit mäßiger sowie deutlicher rel. Sozialisation. Als Schwerpunktgruppen waren Mädchen am Gymnasium mit mäßiger rel. Sozialisation bzw. in Klasse 9 und 10 dieser Schulart zu erkennen.

Transzendenz: Fragen dieses Themas standen für die Befragten an vierter Stelle der Relevanz (781 Einträge). Die Perspektive der Fragen war transzendent, d.h. auf Himmel, Jenseits oder Unendlichkeit ausgerichtet. Damit wurde eine Grundausrichtung bzw. Blickrichtung des Menschen von den Schüler(innen) relativ häufig angesprochen, welche die religiöse Dimension des Lebens wesentlich charakterisiert. Transzendenzfragen fanden in der 9. Klasse und besonders bei Schüler(innen) am Gymnasium das größte Interesse. Der Geschlechtsvergleich zeigte, dass Jungen am Gymnasium und Regelschülerinnen in allen drei Klassenstufen die höheren Anteile besaßen. Schüler(innen) mit deutlicher und hoher rel. Sozialisation tendierten eher zu Transzendenzfragen. Einen Schwerpunkt dieser Fragerichtung gab es besonders unter Jungen am Gymnasium mit hoher rel. Sozialisation.

Unsinn: Dem Komplex mussten 460 Einträge zugerechnet werden. Dies waren vor allem *unsinnige Fragen*, die der Aufgabenstellung in unpassender oder sinnloser Weise auswichen. *Vulgäre Fragen* spielten dabei keine zentrale Rolle (75 Einträge). Der Oberkategorie mussten in Klasse 10 verstärkt Einträge zugewiesen werden. Jungen waren hier generell dominant, was sich in allen Klassenstufen und Schularten zeigte. Im Schülertypenvergleich besaßen in Klasse 8 und 9 Hauptschüler(innen)³³) und in der 10. Klasse Realschüler(innen) deutlich erhöhte Anteile. Mit zunehmender rel. Sozialisation nahmen Fragen dieses Komplexes stark ab. Eine auffällig große Neigung zu *Unsinn* zeigten Hauptschüler und Jungen am Gymnasium mit geringer rel. Sozialisation sowie Hauptschüler in der 8. Klasse.

³³ Diese Fragen kamen fast nur von Jungen, weswegen die beide Geschlechter einschließende Form hier unpassend erscheint.

Welt: Fragen, die sich mit der gegenwärtigen Situation der Erde und ihrer Zukunft beschäftigten, erhielten 532 Einträge. Diese Schüler(innen) waren in der Lage, das Gottesthema mit Situation und Perspektive der Welt in Beziehung zusetzen. *Fragen zur Umwelt* (55 Einträge) waren dabei selten. Auch auf Fragen mit *negativer Perspektive* (82 Einträge) oder *apokalyptisch-eschatologischer* Ausrichtung (95 Einträge) lag nicht der Schwerpunkt der Kategorie. Hier fielen vor allem die häufigen *Fragen zur Zukunft des Lebens* auf (300 Einträge), hinter denen zwar Sorge um diese Welt, aber keine Hoffnungslosigkeit zu erkennen waren. Das Thema interessierte Schüler(innen) der Klassen 8 und 9 stärker. In diesen Klassenstufen traf das besonders auf Schüler(innen) am Gymnasium zu. Mit steigender rel. Sozialisation geriet dieser Komplex und damit und eine erweiterte Perspektive verstärkt in den Blick der Schüler(innen).

Offenbarung: Fragen zum Aussehen, zur Erfahrung oder zur Lokalisation Gottes bekamen 575 Einträge. Diese Schüler(innen) sprachen ein Grundthema der Bibel an, auf das Altes und Neues Testament in unterschiedlicher, aber zusammengehörender Weise Antwort geben. Unter den Befragten stellten direkte (wörtliche) *Fragen nach dem Aussehen Gottes* die wichtigste Unterkategorie dar (238 Einträge). In Klasse 8 lag klar der Schwerpunkt der gesamten Oberkategorie. Im Geschlechtsvergleich fanden *Offenbarungsfragen* bei Jungen das größere Interesse. Im Schülertypenvergleich waren in Klasse 8 und 9 die Anteile von Hauptschüler(innen) und in Klasse 10 die der Realschüler(innen) deutlich höher. Das Interesse für Fragen nach *Offenbarung* ging mit zunehmender rel. Sozialisation sichtbar zurück. Als Schwerpunkte für Offenbarungsfragen erwiesen sich Hauptschüler der 9. Klasse bzw. Hauptschüler mit hoher und Hauptschülerinnen mit deutlicher rel. Sozialisation.

Häufigkeiten von Fragen (Unterkategorien)

n=8344

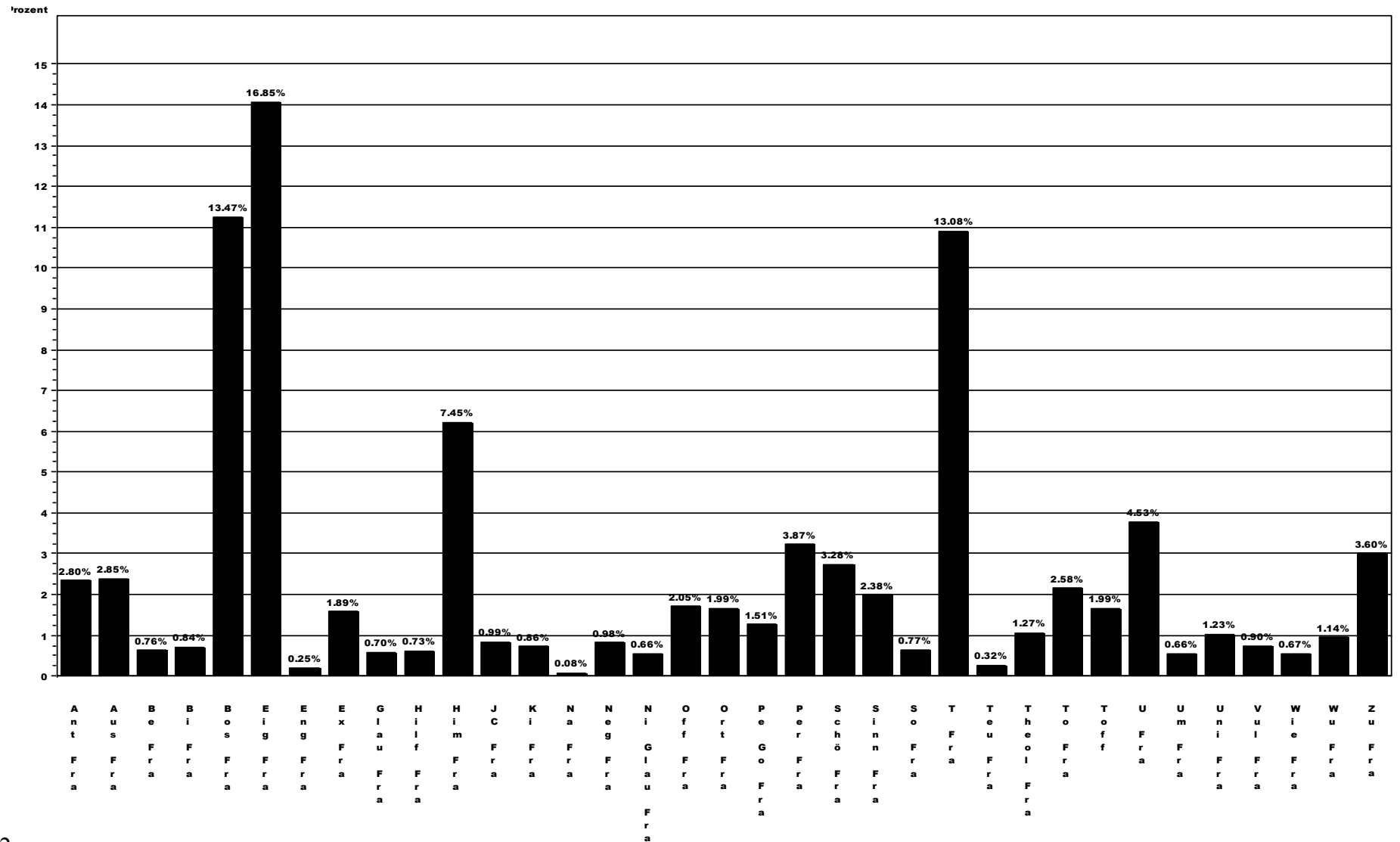


Abb. 112

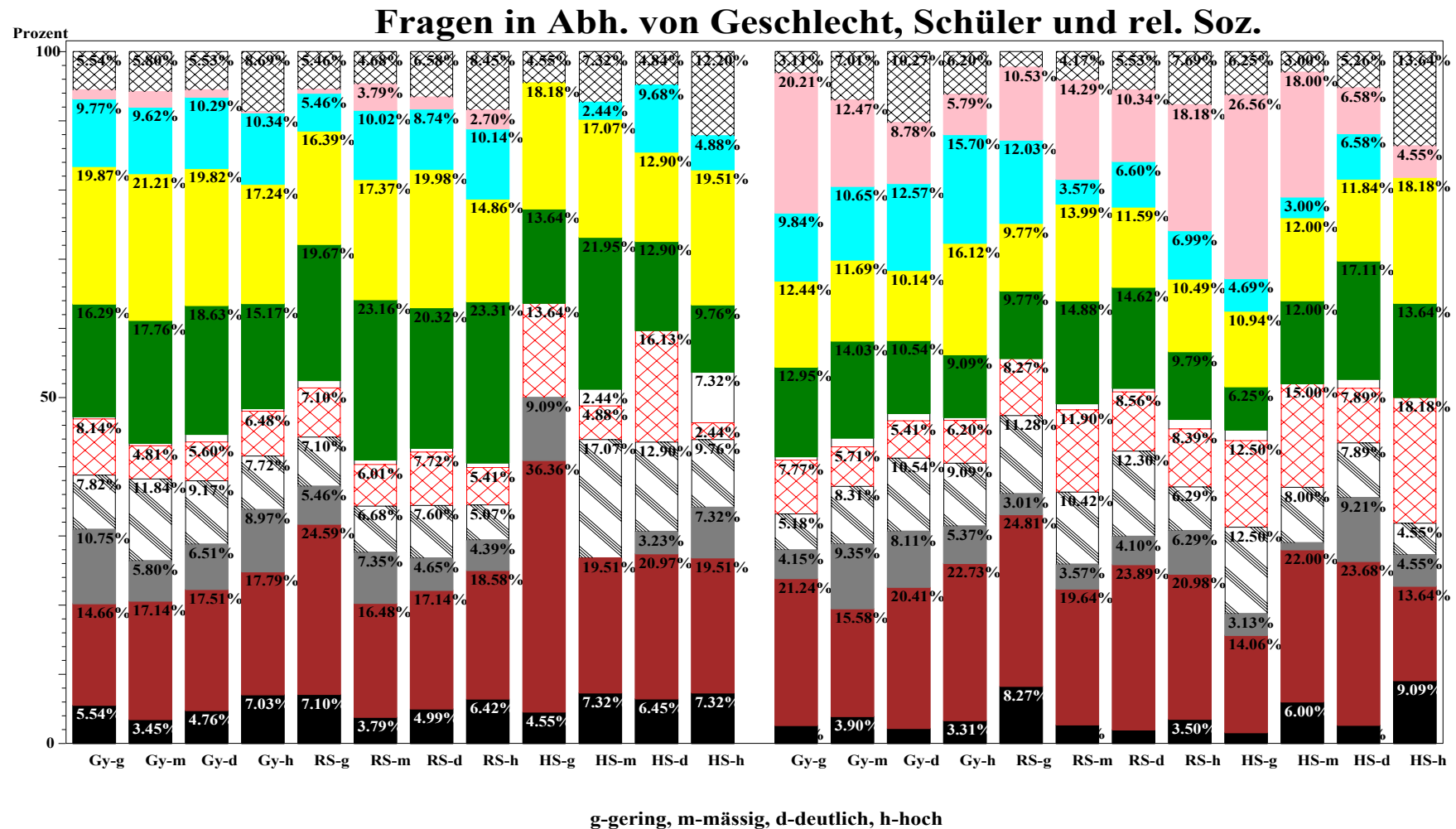


Abb. 113

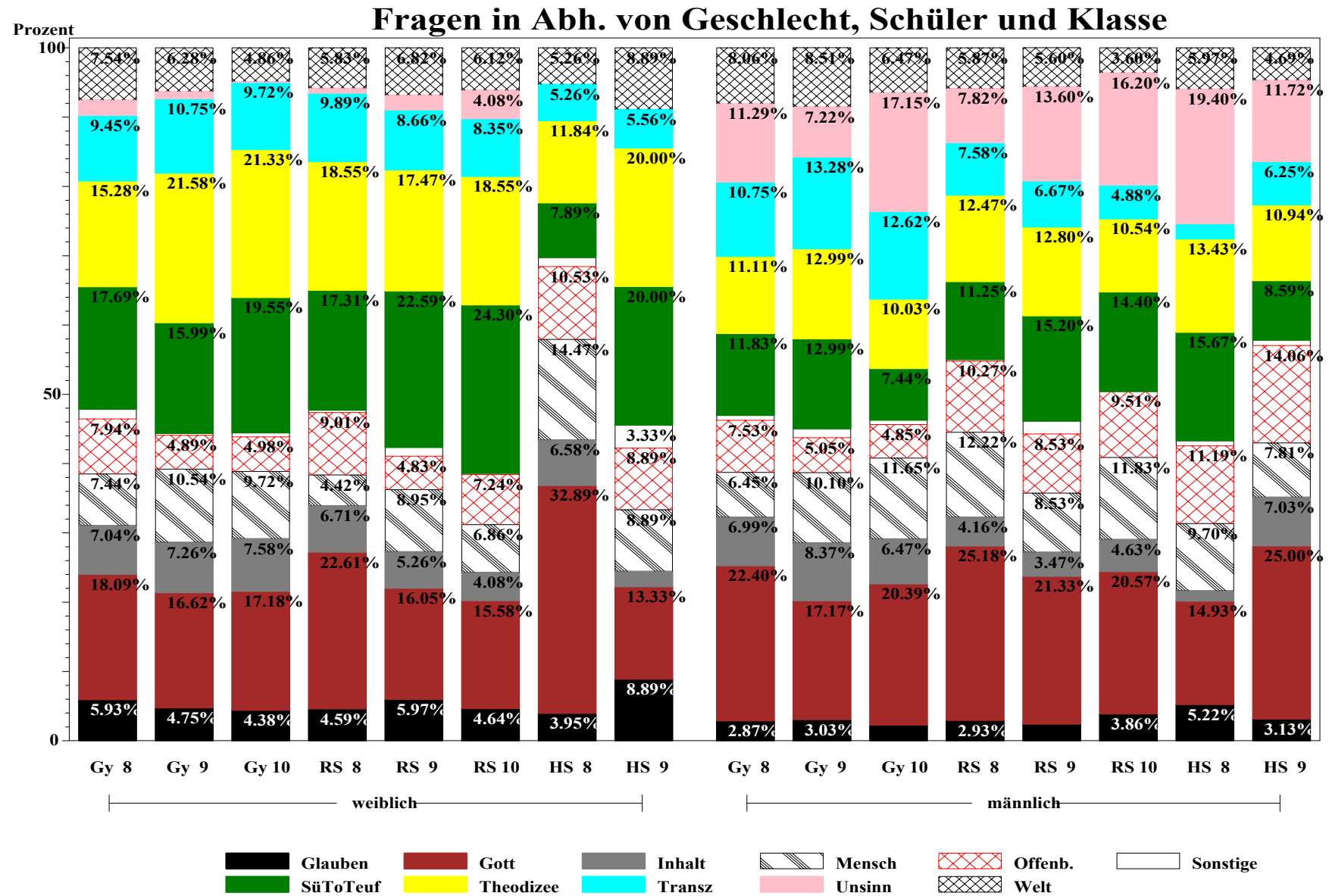


Abb. 114

3 Die Aussagen über Gott

3.1 Die Codierung, Kategorisierung und Klassifizierung der Aussagen

3.1.1 Die Codierung und Kategorisierung der Aussagen

Aufgrund der Sichtungsphase wurden zur Codierung vorläufige Oberkategorien (Oberbegriffe) mit Unterkategorien (im folgenden einfach Kategorien) gebildet (offenes Kategoriensystem), welche die Vielfalt der Äußerungen, insbesondere zu eigenen Vorstellungen über Gott (Aufgabe 21), aufnehmen sollten¹. Sämtliche nicht zu den Variablen 'Fragen' und 'Gottesbild' gehörenden schriftlichen Schüleräußerungen der Aufgaben 21-23 wurden der Variable 'Aussagen über Gott' zugewiesen. Als Codiereinheit für eine Aussage galt dabei ein formulierter Gedanke, der mindestens aus Subjekt und Prädikat bestehen musste. Das entwickelte Kategorienschema erfasst sämtliche zum Bereich Aussagen gehörende Äußerungen, ohne dabei innerhalb einer Kategorie unterschiedlichen Aspekten bzw. inhaltlichen Dopplungen oder dem differierenden Textumfang der Codiereinheiten gerecht werden zu können. Bei Aussagen wurde nur das Auftreten eines Merkmals (d.h. einer Kategorie) gezählt. Beispielsweise erhielten inhaltlich unterschiedliche Aussagen, die alle als *Eigenschaften Gottes positiv* bewertet wurden, nur eine Codierung für dafür. Für nicht einzuordnende Aussagen stand als Residualklasse die Kategorie '*Sonstiges*' zur Verfügung. Die entwickelten Oberkategorien wurden nach Abschluss der Codierungsphase noch einmal korrigiert und dem Textmaterial der Schüler(innen) angepasst. Ebenso erfolgten weitere Zusammenlegungen von Kategorien, um auswertbare bzw. darstellbare Ergebnisse zu bekommen.² Voraussetzung für die Zusammenfassung ursprünglich selbständiger Kategorie zu einer gemeinsamen Kategorie war die inhaltliche Zusammengehörigkeit. Aus diesem Grund konnten auch einige Kategorien trotz sehr geringer Häufigkeiten

¹ Vgl. zur Entwicklung und den Anforderungen an ein inhaltsanalytisches Kategoriensystem in Kromrey, (1994), S. 238-252 sowie zu offenen Kategoriensystemen in Merten, a.a.O., S. 99.

² Zusammenlegungen von zwei oder mehrerer Kategorien zu einer gemeinsamen sind in der Codierungsliste (vgl. im Anhang, Anlage 13/II) zu erkennen. Hier werden in Klammern nach den Abkürzungen die in der Codierungsphase benutzten Codierungskürzel angegeben. Außerdem werden aus der Beschreibung der Kategorien mit entsprechenden Ankerbeispielen inhaltliche Nuancen und Spannbreiten innerhalb einer Kategorie deutlich.

nicht weiter zusammengefasst werden.³ Am Ende dieses Prozesses standen 30 Kategorien der Nominalskala, die 9 Oberkategorien zugeordnet wurden. Die Namen der Oberkategorien bezeichnen den jeweiligen thematischen Schwerpunkt einer Aussage. Sie dienen zur Bewertung und Strukturierung der Ergebnisse.

3.1.2 Die Klassifizierung der Aussagen

Die Aussagen wurden als Nominaldaten nicht einfach nur nach dem Auftreten eines Merkmals codiert, sondern auch mit abgestuften Einstellungsbewertungen (Valenz- und Intensitätsanalysen) versehen. Zur Zusammenfassung diente eine inhaltliche Klassifizierung in religiöse, neutrale und nichtreligiöse Aussagen. Die Beschreibung der drei Klassen und die Zuordnung der 30 Kategorien ist in folgender Weise vorgenommen worden.

Religiöse Aussagen: Dieser Klasse gehören 9 Kategorien an, die als religiös, kritisch religiös bzw. eingeschränkt religiös zustimmend zu bewerten sind:

Glaubensbekenntnis, Eingeschränktes Bekenntnis, Gebetspraxis, Positive Würdigung der Bibel, Gottes Eigenschaften positiv, Gottes Eigenschaften eingeschränkt, Ja zum göttlichen Dasein, Positive Einschätzung von Kirche, Bekenntnis zum Schöpfer

Neutrale Aussagen: Hauptmerkmal dieser Klasse ist, dass die dazugehörenden 11 Kategorien nicht alternativ als religiös oder nichtreligiös bewertbar sind, sondern im unbestimmten Mittelfeld liegen. Zum einen besitzt diese Klasse eine große Spannbreite bereits innerhalb von Kategorien, in denen manchmal religiöse Aussagen neben Aussagen mit neutralem Charakter und nichtreligiöser Position stehen (Bsp. *Pessimistisches Weltbild*). Andere deutlicher 'neutrale' Kategorien enthalten Aussagen mit einer Spannungsbreite von ambivalenten bis distanzierten Charakter, wo eine eigene Position fehlt (= neutral). Aus diesem Gründen konnten die folgenden Kategorien insgesamt nur als neutral klassifiziert werden:

Bekenntnis zur Offenheit, Positive Aussagen über den Glauben, Kritische Äußerungen zur Bibel, Gottes Eigenschaften kritisch, Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes, Nichts über Gott, Offenbarungswunsch, Kritische Einschätzung von Kirche, Theol. Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik, Pessimistisches Weltbild, Sonstiges + Nicht Lesbares

Nichtreligiöse Aussagen: Diese Klasse erfasst 10 Kategorien, die als religiös ablehnend bzw. religiös negativ oder als atheistische Überzeugungen zu bewerten sind:

³ Dies betraf z.B. die Kategorien *negative Position zur Bibel* und *negative Einschätzung von Kirche*.

Bekenntnis zum Atheismus, Ablehnende Aussagen zum Beten, negative Position zur Bibel, Gottes Eigenschaften negativ, Nein zur Existenz Gottes, Gottes Existenz erklärt durch Projektion, wie Gott fragen, negative Einschätzung von Kirche, Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizee, Kritisch bis ablehnende Aussagen zu Gott als Schöpfer

3.1.3 Ergebnisse der Grundauszählung

Die Grundauszählung der 'Aussagen über Gott' zeigt, dass die Antworten der Befragten im wesentlichen der Fragerichtung nach eigenen Vorstellungen über Gott bzw. des vorgegebenen Satzanfanges "Ich denke über Gott" entsprachen (vgl. Abb. 129 am Ende von Abschnitt 3). Die häufigsten Einträge erhielten die Kategorien *Gottes Eigenschaften positiv* (1035 Cod.), *Glaubensbekenntnis* (519 Cod.) und Gebetspraxis (431 Cod.). Die erste Spalte der Tabellen enthält in der Arbeit benutzte Bezeichnungen der Kategorien⁴ und die zweite Spalte Abkürzungen, welche in den Graphiken verwendet wurden. Geordnet nach den neun Oberkategorien bietet die Grundauszählung dieses Ergebnis:

Oberkategorie "Gottes Eigenschaften - Gottes Wesen - Gottes Handeln" 1428 Cod. (27,09 %)

1: <i>Gottes Eigenschaften positiv</i>	GottEig positiv	1035 Cod.	19,63 %
2: <i>Gottes Eigenschaften eingeschränkt</i>	GottEig eingeschr	205 Cod.	3,89 %
3: <i>Gottes Eigenschaften kritisch</i>	GottEig kritisch	149 Cod.	2,83 %
4: <i>Gottes Eigenschaften negativ</i>	GottEig negativ	39 Cod.	0,74 %

Oberkategorie "Existenz Gottes" 1249 Cod. (23,68 %)

1. <i>Ja zum göttlichen Dasein</i>	Exist:Ja	152 Cod.	2,88 %
2. <i>Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes</i>	Exist:Zweifel	233 Cod.	4,42 %
3. <i>Nein zur Existenz Gottes</i>	Exist:Nein	281 Cod.	5,33 %
4. <i>Gottes Existenz erklärt durch Projektion</i>	Exist:Projektion	198 Cod.	3,75 %
5. <i>Nichts über Gott</i>	Exist:Nichts über Gott	301 Cod.	5,71 %
6. <i>Wie Gott fragen</i>	Exist:Wie Gott fragen	46 Cod.	0,87 %
7. <i>Offenbarungswunsch</i>	Exist:Offenb.Wunsch	38 Cod.	0,72 %

Oberkategorie "Bekenntnis" 1180 Cod. (22,37 %)

1. <i>Glaubensbekenntnis</i>	Bek.Glauben	519 Cod.	9,84 %
2. <i>Eingeschränktes Bekenntnis</i>	Bek.eingeschr.	150 Cod.	2,84 %
3. <i>Positive Aussagen über den Glauben</i>	Bek.positiv	236 Cod.	4,48 %
4. <i>Bekenntnis zur Offenheit</i>	Bek.Offenheit	63 Cod.	1,19 %
5. <i>Bekenntnis zum Atheismus</i>	Bek.Atheismus	212 Cod.	4,02 %

⁴ In der Codierungsliste (vgl. im Anhang, Anlage 13/II) werden bei einigen wenigen Kategorien ausführlichere Bezeichnungen verwendet.

Oberkategorie "Beten" 469 Cod. (8,89 %)

1. <i>Gebetspraxis</i>	Beten-Praxis	431 Cod.	8,17 %
2. <i>Ablehnende Aussagen zum Beten</i>	Beten-keine Praxis	38 Cod.	0,72 %

Oberkategorie "Theodizee" 373 Cod. (7,07 %)

1. <i>Theol. Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik</i>	Theodizee theol.	247 Cod.	4,68 %
2. <i>Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizee</i>	Theodizee Verneinung	126 Cod.	2,39 %

Oberkategorie "Welt" 218 Cod. (4,13 %)

1. <i>Bekenntnis zum Schöpfer der Welt</i>	Welt Schöpfer	66 Cod.	1,25 %
2. <i>Kritisch bis ablehnende Aussagen zu Gott als Schöpfer</i>	Welt kritisch	67 Cod.	1,27 %
3. <i>Pessimistisches Weltbild</i>	Welt pessimistisch	85 Cod.	1,61 %

Oberkategorie "Kirche" 72 Cod. (1,37 %)

1. <i>Positive Einschätzung von Kirche</i>	Kirche positiv	21 Cod.	0,40 %
2. <i>Kritische Einschätzung von Kirche</i>	Kirche kritisch	33 Cod.	0,63 %
3. <i>Negative Einschätzung von Kirche</i>	Kirche negativ	18 Cod.	0,34 %

Oberkategorie "Bibel" 64 Cod. (1,22 %)

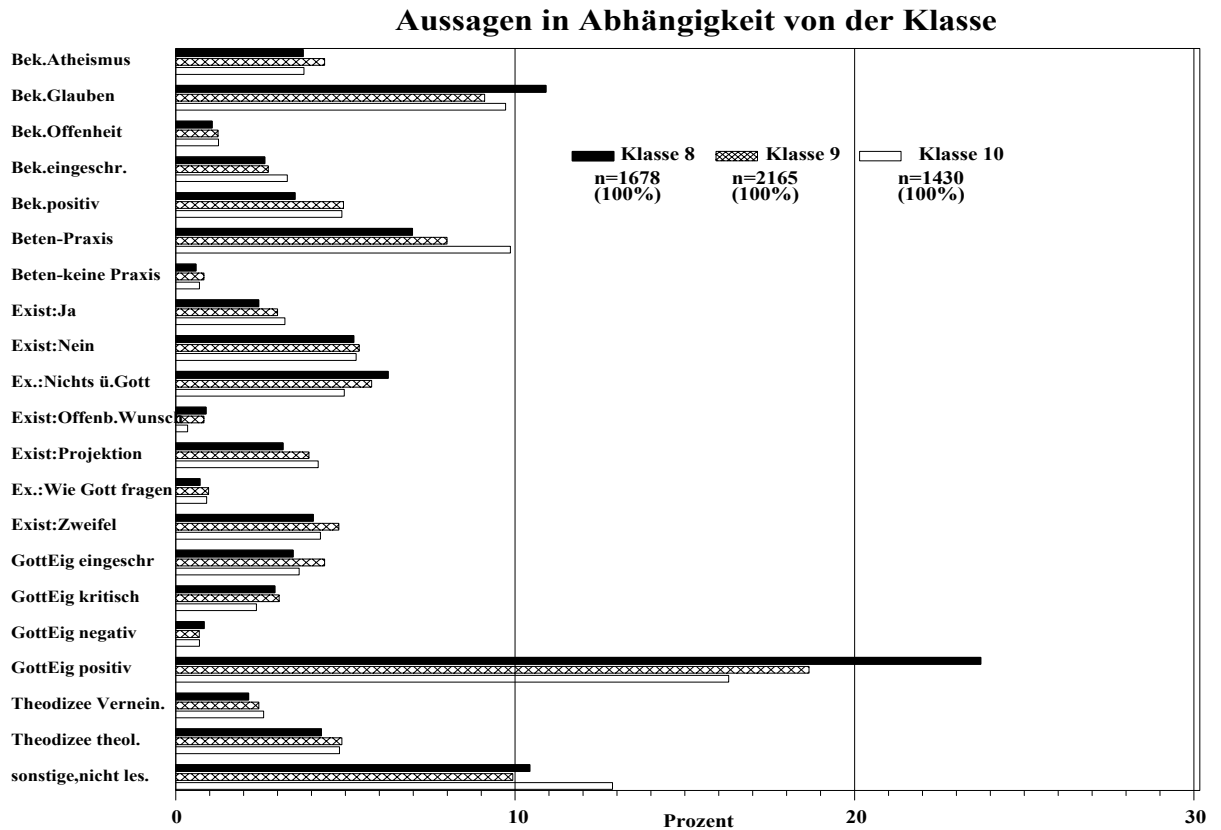
1. <i>Positive Würdigung der Bibel</i>	Bibel positiv	30 Cod.	0,57 %
2. <i>Kritische Äußerungen zur Bibel</i>	Bibel kritisch	30 Cod.	0,57 %
3. <i>negative Position zur Bibel</i>	Bibel negativ	4 Cod.	0,08 %

Oberkategorie "Sonstiges und nicht Lesbares" 220 Codierungen (4,17 %)
(*Sonstiges*)**3.2 Die Aussagen in Abhängigkeit von der Klassenstufe**

Die Oberkategorien *Eigenschaften Gottes*, *Existenz Gottes*, *Bekenntnis*, *Beten* und *Theodizee* werden im folgenden entsprechend der relevanten Einflussfaktoren beschrieben. Die mit den Gottesvorstellungen verwandten Oberkategorien *Welt*, *Bibel* und *Kirche* erhielten aufgrund der anders intendierten Fragestellung nur wenige Einträge. Darum werden sie im Text nur bei besonders auffälligen Werten beschrieben. Auf den Graphiken wurden ihre Werte zusammen mit der Oberkategorie *Sonstiges und Nicht Lesbares* addiert und erscheinen im gemeinsamen Balken 'Sonstige'.⁵ Die folgende Graphik zeigt bei einigen Kategorien interessante Unterschiede zwischen den

⁵ Dies betrifft die Abb. 115, 118 - 120, 123, 125 und 127.

Klassenstufen⁶, die sind nach der statistischen Prüfung als signifikant⁷ zu bewerten sind (Abb. 115):



Auffallend waren die erhöhten Anteile der 8. Klasse bei *Glaubensbekenntnis*, *Eigenschaften Gottes positiv* und *Nichts über Gott*. In Klasse 9 waren die Anteile von *Bekenntnis zum Atheismus*, *Gottes Eigenschaften eingeschränkt* und *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* höher als in den anderen Klassenstufen. In Klasse 10 fielen besonders die erhöhten Anteile von *Gebetspraxis* ins Gewicht (10. Klasse 9,9 % - 9. Klasse 8 % - 8. Klasse 7 %). Die Relevanz der Kategorie *Gottes Existenz erklärt durch Projektion* nahm mit steigender Klassenstufe zu und war in Klasse 10 am wichtigsten (4,2 %).

⁶ Auf dieser und bei den folgenden Graphiken werden, wieder die prozentualen Anteile der Kategorie (Spaltenprozente) an den jeweiligen Faktoren (Variablen) benannt (hier die Klassenstufe). Eine Ausnahme dazu nur die Abb. 19 mit Verteilung der Aussagen auf Jungen und Mädchen (Zeilenprozente).

⁷ Im Chi²-Test war p = 0,0031

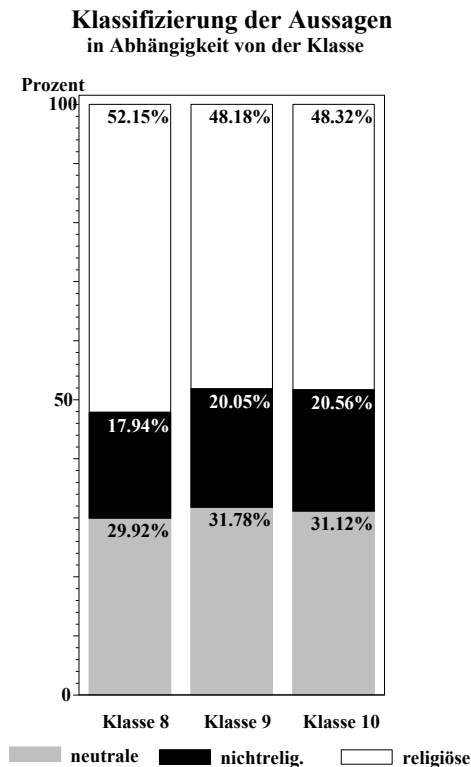


Abb. 116 mit der Klassifizierung der Aussagen zeigt zusammenfassend das mehrheitliche Votum von Achtklässlern zu religiösen Aussagen und deren Rückgang in Klasse 9, welcher mit einem Anstieg nichtreligiöser und neutraler Aussagen einherging. In Klasse 10 blieb trotz einer leichten Abnahme neutraler Aussagen diese nichtreligiöse Tendenz erhalten. Auf die Klassifizierung der Aussagen besaß die Klassenstufe nur einen schwach signifikanten Einfluss.⁸

3.3 Die Aussagen in Abhängigkeit vom Geschlecht

3.3.1 Die Verteilung auf Jungen und Mädchen

In fast allen Kategorien zeigt sich eine weibliche Dominanz unter den Texteinträgen (vgl. Abb. 130 am Ende von Abschnitt 3). Sie war besonders groß⁹ bei den Kategorien *Glaubensbekenntnis eingeschränktes Bekenntnis, Bekenntnis zur Offenheit, Gebetspraxis, positive Würdigung der Bibel, kritisch-ambivalente Äußerungen zur Bibel, Ja zum göttlichen Dasein, Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes, Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizeeproblematik, theologische*

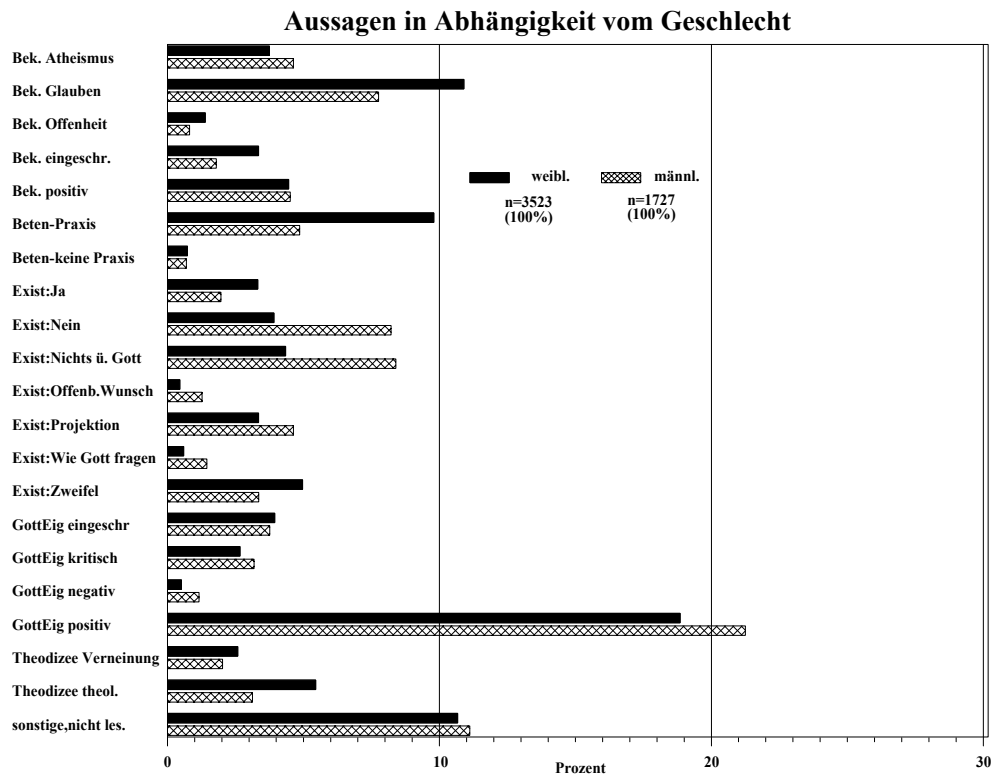
⁸ Im Chi²-Test war $p = 0.0970$

⁹ Im folgenden werden diejenigen Kategorien benannt, wo die Zeilenprozentage höher als 70 % lagen.

Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik, positive Einschätzung von Kirche, pessimistisches Weltbild. Sieht man einmal von der wichtigen Kategorie *Nein zur Existenz Gottes* ab (Jungen 142 Cod. – Mädchen 138 Cod) dann gab es nur bei den seltenen Kategorien *negative Position zur Bibel*,¹⁰ *Gottes Eigenschaften negativ*, *Offenbarungswunsch*, der Reaktion *wie Gott fragen, wenn es ihn nicht gibt* und *negative Einschätzung von Kirche* eine männliche Mehrheit der Einträge. Insgesamt zeigt die Anzahl der Aussagen erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf einem hohen Signifikanzniveau.¹¹ Von den 5250 Textcodierungen entfielen 3523 (67,1 %) auf Mädchen und 1727 (32,9 %) auf Jungen. Im Vergleich mit dem Geschlechtsverhältnis der Population (55,8 % Mädchen und 44,2 % Jungen) wird deutlich, dass Mädchen eher in der Lage waren, ihre eigenen Vorstellungen (über Gott) schriftlich zu artikulieren.

3.3.2 Charakteristische Aussagen der Geschlechter

Für didaktische Überlegungen aufschlussreich war wieder ein Vergleich des Anteils einer Kategorie unter allen Aussagen zwischen Jungen und Mädchen (Abb. 117):



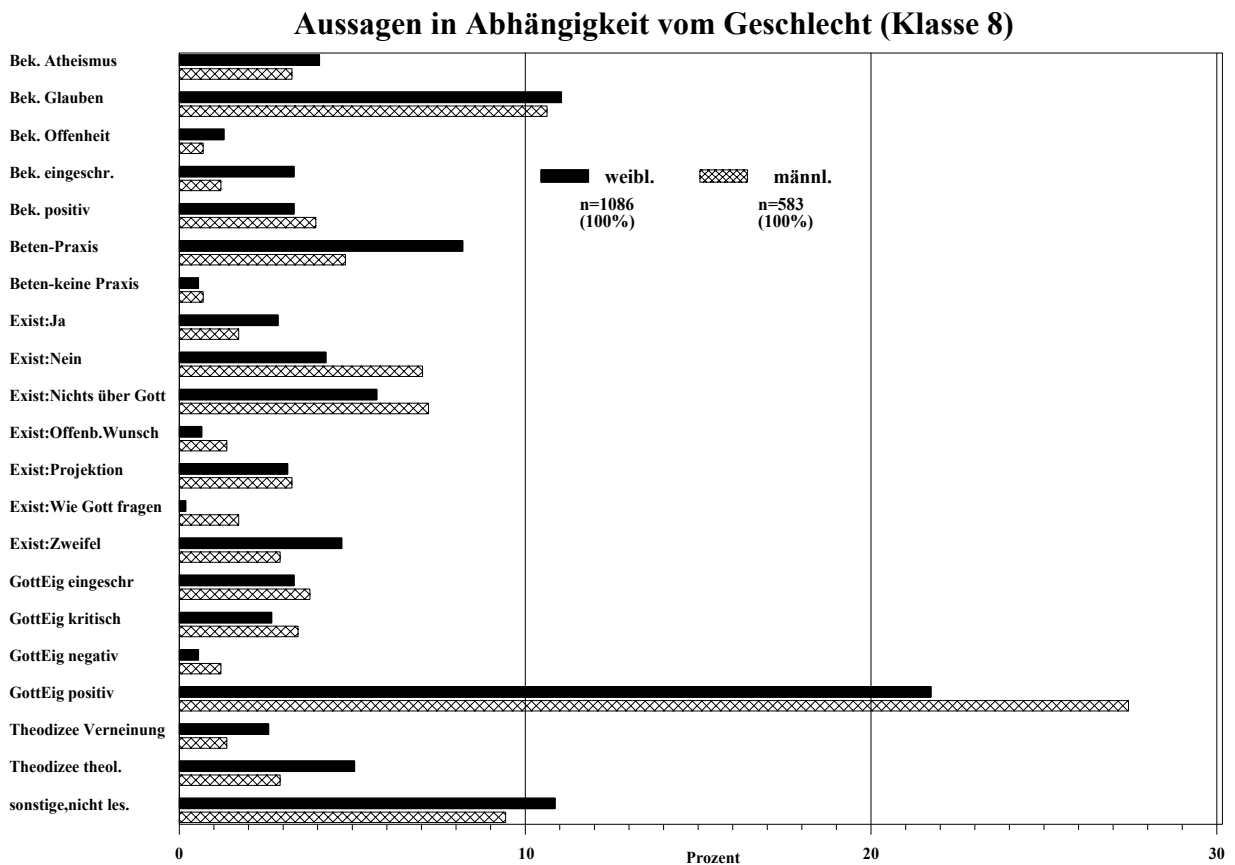
¹⁰ Hier jeweils 2 Einträge von Jungen und Mädchen.

¹¹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

Als charakteristisch für **Mädchen** zeigten sich die religiösen Kategorien *Glaubensbekenntnis* (10,9 % - Jungen 7,8 %) *eingeschränktes Bekenntnis* (3,4 % - Jungen 1,8 %), *Gebetspraxis* (9,8 % - Jungen 4,9 %), *Ja zum göttlichen Dasein* (3,3 % - Jungen 2 %) sowie die neutralen Kategorien *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* (5 % - Jungen 3,4 %) und eine *theologische Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik* (5,5 % - Jungen 3,1 %). Für **Jungen** waren die nichtreligiösen Kategorien *Bekenntnis zum Atheismus* (4,6 % - Mädchen 3,7 %), *Nein zur Existenz Gottes* (8,2 % - Mädchen 3,9 %), *Projektion* (4,6 % - Mädchen 3,3 %) und das neutrale Votum *Nichts über Gott* (8,4 % - Mädchen 4,3 %) charakteristisch. Als religiöse Aussage fiel ihr großer Anteil bei *Eigenschaften Gottes positiv* (21,3 % - Mädchen 18,9) auf. Stark signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigt die zusammenfassende Klassifizierung:

p < 0,0001	religiöse Aussagen	neutrale Aussagen	nichtreligiöse Aussagen
Jungen n = 1727	43,2 %	31,8 %	25 %
Mädchen n = 3523	52,6 %	30,5 %	16,9 %

Dabei konnten ein weibliches Übergewicht bei religiösen Aussagen, wenig differierende Werte unter neutralen Aussagen und männliche Dominanz bei nichtreligiösen Aussagen festgestellt werden.

3.3.3 Die Aussagen der 8. Klassenstufe im Geschlechtervergleich¹²

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind stark signifikant.¹³ Abb. 118 zeigt, dass die Anteile von Mädchen bei 4 Kategorien deutlich erhöht¹⁴ waren:

- *Gebetspraxis* (8,2 % - Jungen 4,8 %)
- *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* (4,7 % - Jungen 2,9 %)
- *Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizeeproblematik* (2,6 % - Jungen 1,4 %)
- *Theolog. Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik* (5,1 % - Jungen 2,9 %)

Jungen besaßen deutlich höhere Anteile bei folgenden 3 Kategorien

- *Eigenschaften Gottes positiv* (27,4 % - Mädchen 21,7 %)
- *Nein zur Existenz Gottes* (7 % - Mädchen 4,2 %)
- *Nichts über Gott* (7,2 % - Mädchen 5,7 %)

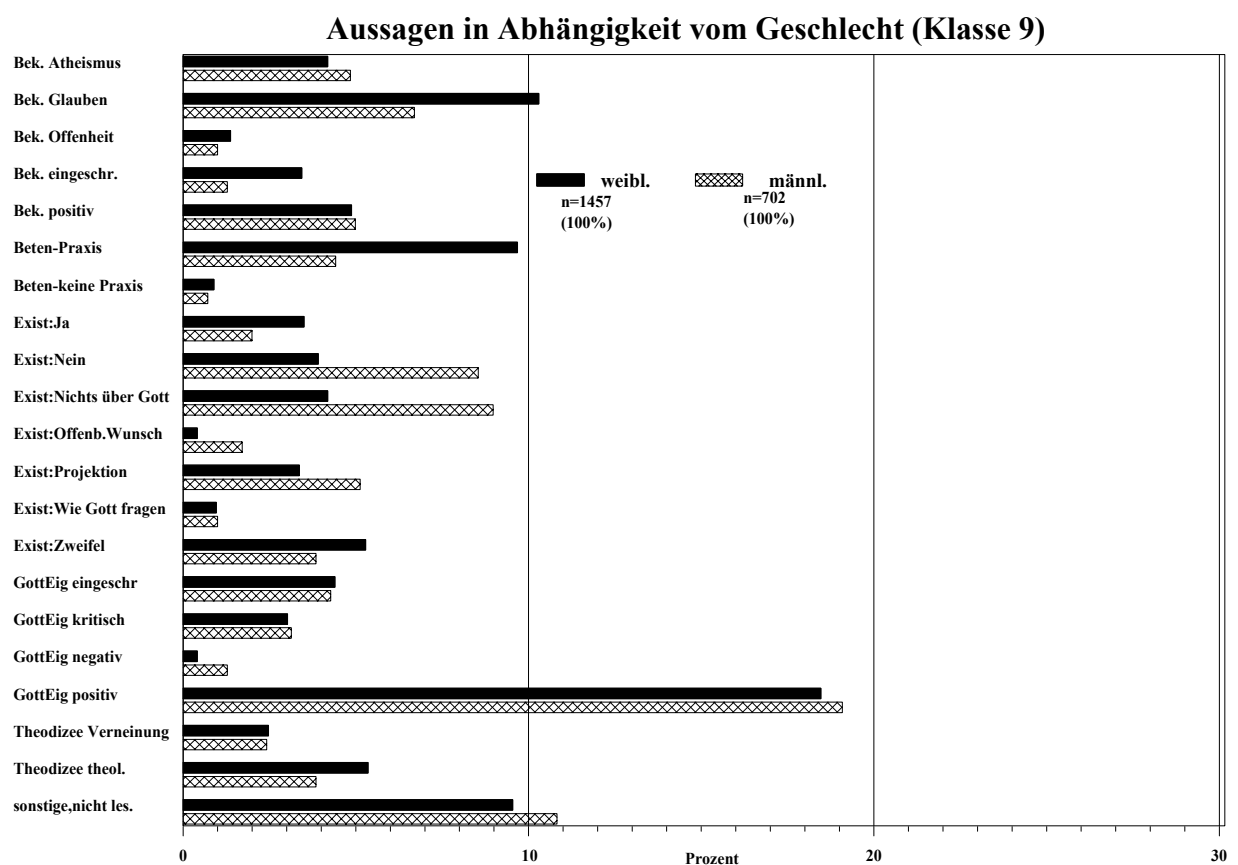
¹² Aufgrund von zu geringen Häufigkeiten war bei den Punkten 3.3.3 – 3.3.5 eine weitere Aufteilung der Kategorien in schulrealistische Gruppierungen wie 8. Klasse Gymnasium und 8. Klasse Regelschule nicht möglich.

¹³ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

¹⁴ In der Beschreibung unter 3.3.3 - 3.3.5 werden nur Unterschiede mit einer Höhe ab 1 % erwähnt.

Die Klassifizierung der Aussagen (vgl. Abb. 121 am Abschnittsende von 3.3) zeigt für die 8. Klasse am Gymnasium trotz eines Vorsprungs von Jungen (!) bei religiösen Aussagen eine relative Nähe der Geschlechter.¹⁵ In der 8. Klasse der Regelschule (vgl. Abb. 122 am Ende von 3.3.) brachen Unterschiede auf, die sich am größeren Anteil religiöser Aussagen von Mädchen und verstärkten nichtreligiösen Aussagen bei Jungen zeigten. Die statistische Prüfung ergab für beide Schularten in der zusammenfassenden Klassifizierung, dass die Geschlechtsunterschiede nicht als signifikant gelten können.¹⁶

3.3.4 Die Aussagen der 9. Klassenstufe im Geschlechtervergleich



Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind stark signifikant.¹⁷ Abb. 119 zeigt, dass die Anteile von Mädchen bei 6 Kategorien deutlich höher lagen:

- *Glaubensbekenntnis* (10,3 % - Jungen 6,7 %)
- *eingeschränktes Bekenntnis* (3,4 % - Jungen 1,3 %)

¹⁵ Der Geschlechtervergleich konnte entsprechen der schulrealistischen Gruppenbildungen im Rahmen der Klassifizierung vorgenommen werden, weil die Datenbasis dafür ausreichte.

¹⁶ Die Probabilität war im Chi²-Test in beiden Schularten größer als 0.1.

¹⁷ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

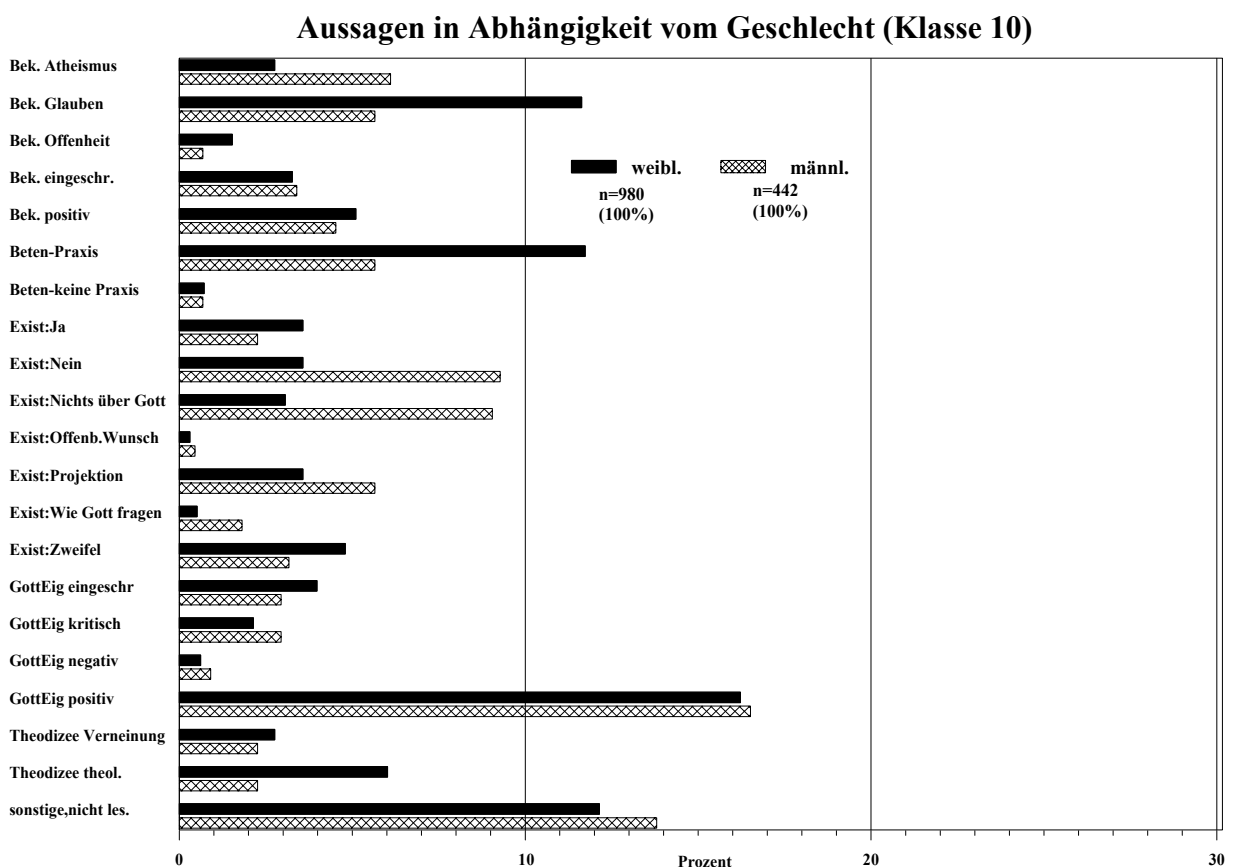
- *Gebetspraxis* (9,7 % - Jungen 4,4 %)
- *Ja zum göttlichen Dasein* (3,5 % - Jungen 2 %)
- *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* (5,3 % - Jungen 3,9 %)
- *Theolog. Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik* (5,4 % - Jungen 3,9 %)

Für Jungen spielten in diesem Alter folgende 3 Kategorien eine deutlich größere Rolle:

- *Nein zur Existenz Gottes* (8,6 % - Mädchen 3,6 %)
- *Gottes Existenz erklärt durch Projektion* (5,1 % - Mädchen 3,4 %)
- *Nichts über Gott* (9 % - Mädchen 4,2 %)

Die Klassifizierung der Aussagen (vgl. Abb. 121 u. 122 am Abschnittsende von 3.3) macht für Klasse 9 in beiden Schularten sehr signifikante Geschlechtsunterschiede sichtbar.¹⁸ Dabei war der weibliche Vorsprung beim Anteil religiöser Aussagen und die männliche Führung bei neutralen und nichtreligiösen Aussagen an der Regelschule größer als am Gymnasium.

3.3.5 Die Aussagen der 10. Klassenstufe im Geschlechtervergleich



¹⁸ An der Regelschule war die Probabilität im Chi²-Test kleiner als 0.0001. Am Gymnasium war im Chi²-Test p = 0.0014, so dass man in beiden Schularten von sehr signifikanten Unterschieden sprechen muss.

Die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind stark signifikant.¹⁹ Abb. 120 zeigt, dass die Anteile von Mädchen bei 6 Kategorien deutlich höher lagen:

- *Glaubensbekenntnis* (11,6 % - Jungen 5,7 %)
- *Eigenschaften Gottes eingeschränkt* (4 % - Jungen 2,9 %)
- *Gebetspraxis* (11,7 % - Jungen 5,7 %)
- *Ja zum göttlichen Dasein* (3,6 % - Jungen 2,3 %)
- *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* (4,8 % - 3,2 %)
- *Theolog. Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik* (6 % - Jungen 2,3 %)

Für Jungen spielten folgende 4 Kategorien eine deutlich größere Rolle:

- *Bekenntnis zum Atheismus* (6,1 % - Mädchen 2,8 %)
- *Nein zur Existenz Gottes* (9,3 % - Mädchen 3,6 %)
- *Gottes Existenz erklärt durch Projektion* (5,7 % - Mädchen 3,6 %)
- *Nichts über Gott* (9,1 % - 3,1 %)

Die Klassifizierung der Aussagen (vgl. Abb. 121 u. 122 am Abschnittsende von 3.3) zeigt, dass in der 10. Klasse am Gymnasium wie an der Regelschule die größten signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestanden.²⁰ Sie waren an der Regelschule insbesondere aufgrund des erheblichen weiblichen Vorsprunges an religiösen Aussagen drastisch. Während Mädchen beider Schularten in allen Klassenstufen relativ konstante Werte an religiösen Aussagen vorweisen konnten, gingen diese bei Jungen an der Regelschule in großen Schritten auf ein Drittel sichtlich zurück. Genauso stufenartig erhöhte sich der männliche Anteil von nichtreligiösen Aussagen in beiden Schularten. Neutrale Aussagen waren stärker bei männlichen Regelschülern als bei Regelschülerinnen verbreitet und erhöhten sich mit zunehmender Klassenstufe.

¹⁹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

²⁰ An der Regelschule war im Chi²-Test $p < 0.0001$. Am Gymnasium betrug p im Chi²-Test 0.0001.

Klassifizierung der Aussagen von Gymnasiasten in Abhängigkeit von Geschlecht und Klasse

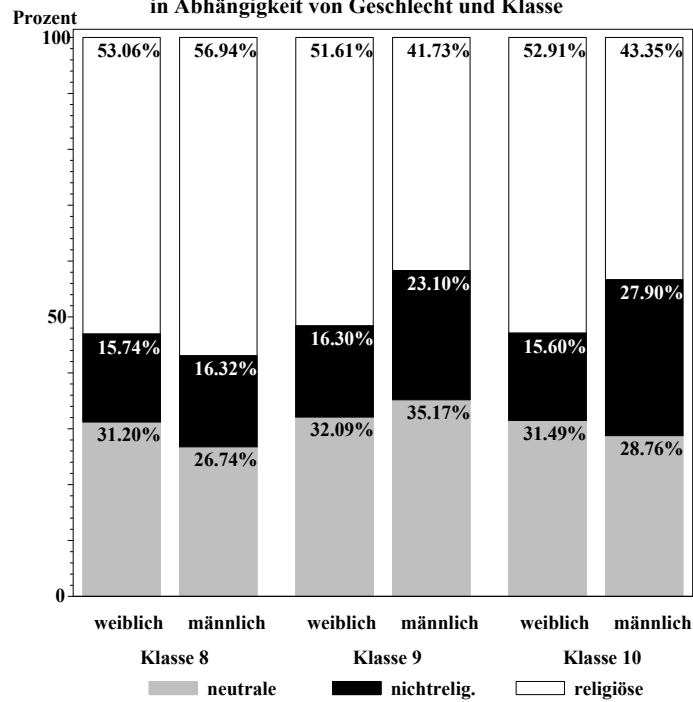


Abb. 121

Klassifizierung der Aussagen von Regelschülern in Abhängigkeit von Geschlecht und Klasse

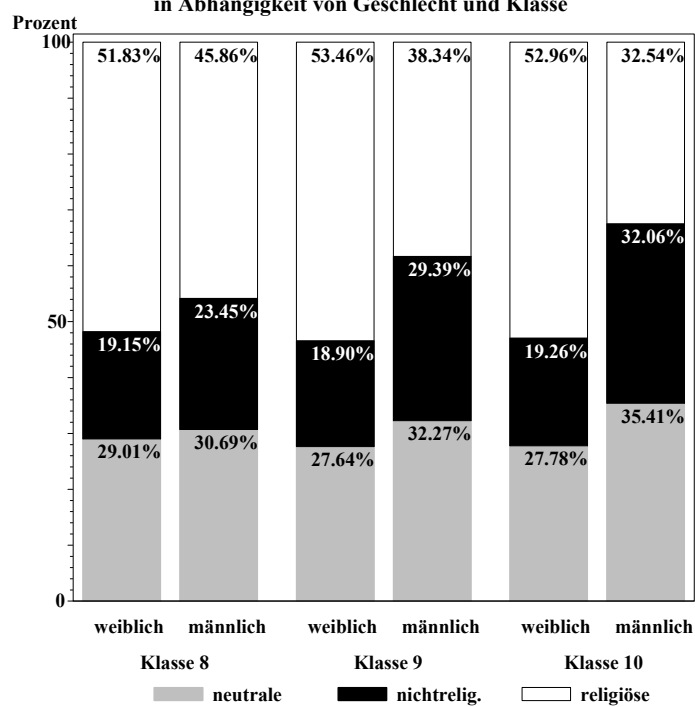


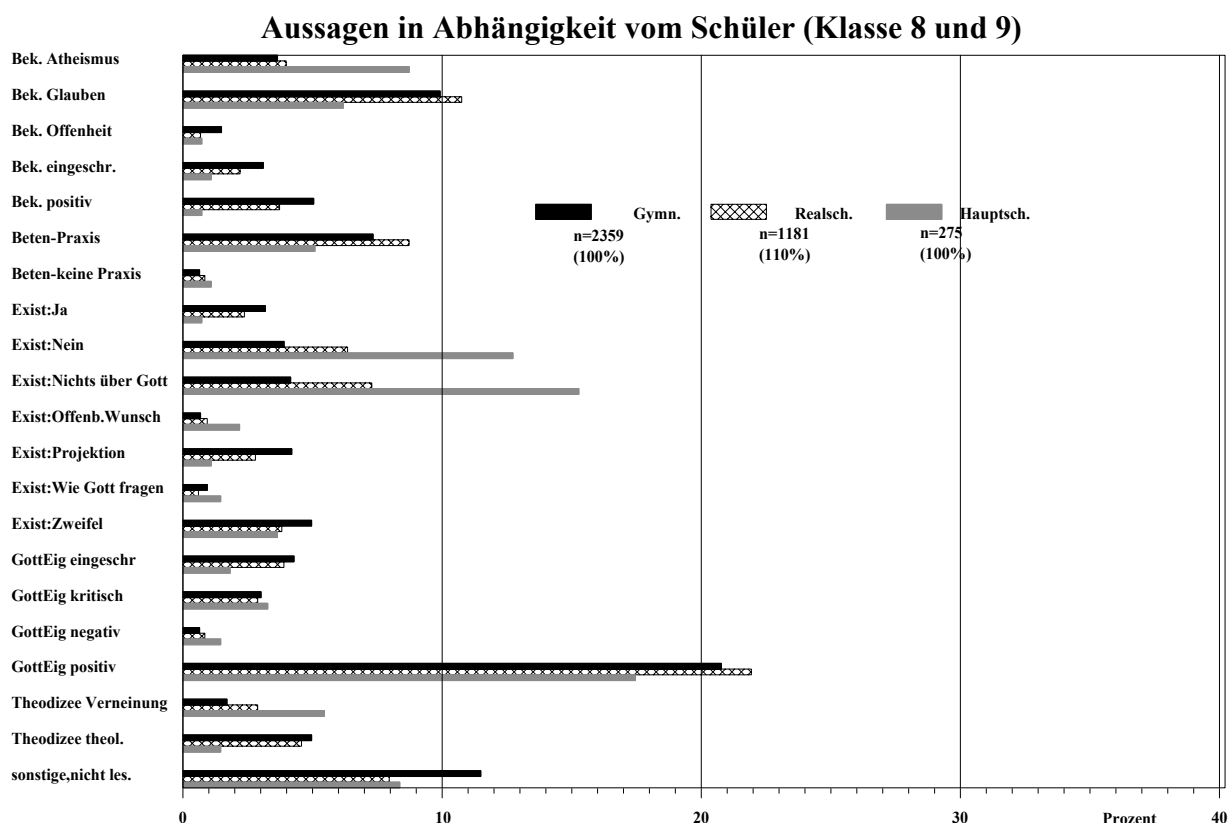
Abb. 122

3.4 Die Aussagen in Abhängigkeit vom Schülertyp

Der Gesamtbefund aller Texte ergab 3304 Codierungen von Gymnasiasten (63 %), 1661 Codierungen von Realschüler(innen) (31,7 %) und 275 Codierungen von Hauptschüler(innen) (5,3 %). Die Auswertung muss getrennt nach Klassenstufen erfolgen, um dem Fehlen von Hauptschüler(innen) in Klasse 10 gerecht zu werden. Ein Vergleich der Verteilung (Zeilenprozente) bei sehr unterschiedlich großen Schüleguppen sagt relativ wenig über die spezifische Religiosität der einzelnen Schülertypen aus. Für didaktische Überlegungen besonders aufschlussreich ist darum wieder ein Vergleich des Anteils einer Kategorie unter allen Aussagen (Spaltenprozente) zwischen den Schülertypen, die auf den Graphiken 123 und 125 dargestellt werden. Bei besonders auffälligen Kategorien wird in Klammern die Verteilung auf die Schülertypen (Zeilenprozente) angegeben.

3.4.1 Die Aussagen der drei Schülertypen in Klasse 8 und 9

Auch hier galt es, die religiöse Spezifik der kleinen Gruppe von Hauptschüler(innen) zu erfassen. Wiederum mussten, um verlässliche Ergebnisse bei einer prozentualen Teilung durch die 30 Aussagekategorien erhalten zu können, die Klassenstufen 8 und 9 zusammengefasst werden, die aus Gründen der Vergleichbarkeit auch für Gymnasiasten und Realschüler(innen) erfolgte (Abb. 123):



Die Häufigkeiten des jeweiligen Schülertyps und die Anzahl der Codierungen in Klasse 8 + 9 geben bereits wesentliche Aufschlüsse über die drei Schülertypen:

- Gymnasiasten: 1454 (50,6 %) mit 2359 Aussage-Codierungen (61,8 %)
- Realschüler(innen): 1062 (37 %) mit 1181 Aussage-Codierungen (31 %)
- Hauptschüler(innen): 358 (12,5 %) mit 275 Aussage-Codierungen (7,2 %)

Die statistische Prüfung ergab für die Klassenstufe 8 + 9 eine stark signifikante Abhängigkeit der Aussagen von der Variable Schülertyp.²¹

Schüler(innen) am Gymnasium zeigten sich in diesen Klassenstufen am aussagefreudigsten, was die Menge der Codierungen im Vergleich zu ihrer tatsächlichen Gruppengröße belegt. In der Oberkategorien *Bekenntnis* und *Eigenschaften Gottes* waren sie am meisten in der Lage, ihre Aussagen zu differenzieren bzw. abzuwägen. Dies wurde an ihren höheren Anteilen der Kategorien *Bekenntnis eingeschränkt* (in der Verteilung 71,6 %), *Bekenntnis zur Offenheit* (in der Verteilung 77,8 %) und *Gottes Eigenschaften eingeschränkt* erkennbar. Sie tendierten hier auch stärker zu unpersönlichen bzw. reflektierenden Aussagen wie bei *positiven Aussagen über den*

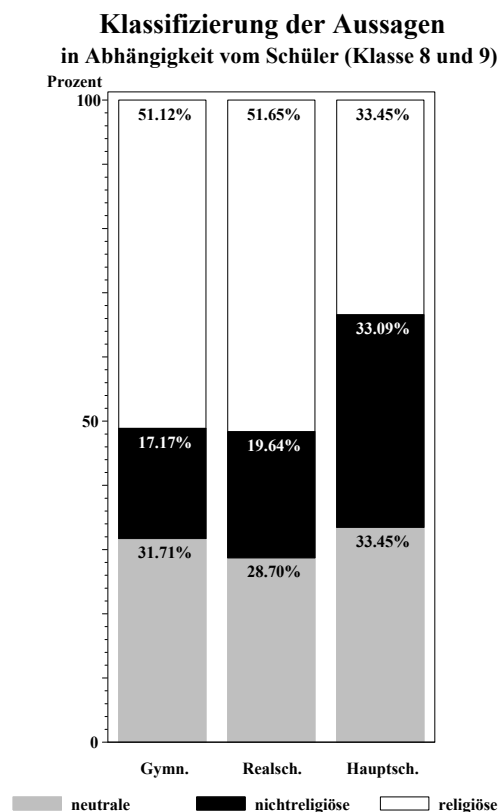
²¹Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

Glauben (in der Verteilung 72,1 %). In der Oberkategorie **Existenz Gottes** standen ihr höherer Anteil an eindeutigen Aussagen mit einem *Ja zum göttlichen Dasein* (71,4 % in der Verteilung) neben für Gymnasiasten ebenso typischen, differenzierenden Aussagen mit *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes*. Für Gymnasiasten besonders charakteristisch zeigte sich hier die Kategorie *Projektion* (73,3 % in der Verteilung), die ebenfalls gedankliche Reflektionen erforderte. Dasselbe trifft für die Oberkategorie **Theodizee** zu, wo für Gymnasiasten mehr eine *theologische Auseinandersetzung mit der Thematik* ohne Existenzbestreitung Gottes charakteristisch war. Die geringen Anteile der Oberkategorien **Kirche, Bibel** und **Welt** zeigten für Gymnasiasten in der Verteilung eine deutliche Spezifik bei folgenden Kategorien: *positive Würdigung der Bibel* (78,3 %), *kritisch-ambivalente Äußerungen zur Bibel* (85,7 %, *kritische Einschätzung von Kirche* (86,4 %), *Bekenntnis zum Schöpfer* (71,1 %) und *pessimistisches bzw. apokalyptisches Weltbild* (73,4 %).

Realschüler(innen) hatten die höchsten Anteile an Kategorien, wo weniger kognitive Reflektion gefragt war (*Glaubensbekenntnis, Gebetspraxis* und *Gottes Eigenschaften positiv*). Dieser Schülertyp zeigte seine Stärken in der Bejahung religiöser Aussagen, die mehr zur Ganzheitlichkeit tendierten.²²

Hauptschüler(innen) konnten nur äußerst wenige eigene Vorstellungen oder Gedanken zur Gottesfrage verbalisieren. Wenn sie sich dennoch dazu äußerten, dann bevorzugten sie diejenigen nichtreligiösen Aussagen, wo sie mit kurzen, oftmals unbegründeten 'Nein'-Aussagen antworten konnten. So kamen sie zu dem vergleichsweise höchsten Anteil bei *Bekenntnis zum Atheismus*. Vor allem lag ihr Schwerpunkt aber in der Oberkategorie **Existenz Gottes**, wo besonders ihre höchsten Anteile bei den Kategorien *Nein zur Existenz Gottes* und *Nichts über Gott* auffielen. Wenn sie sich mit dem Thema der **Theodizee** auseinandersetzten, dann besonders häufig durch *Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizeeproblematik*.

²² Bekenntnis, Beten und Äußerungen über die Eigenschaften Gottes berühren zutiefst den eigenen Glauben, der nicht eine denkerische Leistung, sondern Sache des ganzen Menschen mit Kopf, Herz Hand und seinen allen Kräften ist (vgl. Dtn 6,5 u. Mk 12,30). Vgl. dazu auch H. Kiesow, *Das Verständnis des Glaubens bei Paul Tillich*, Diplomarbeit Universität Jena 1986.



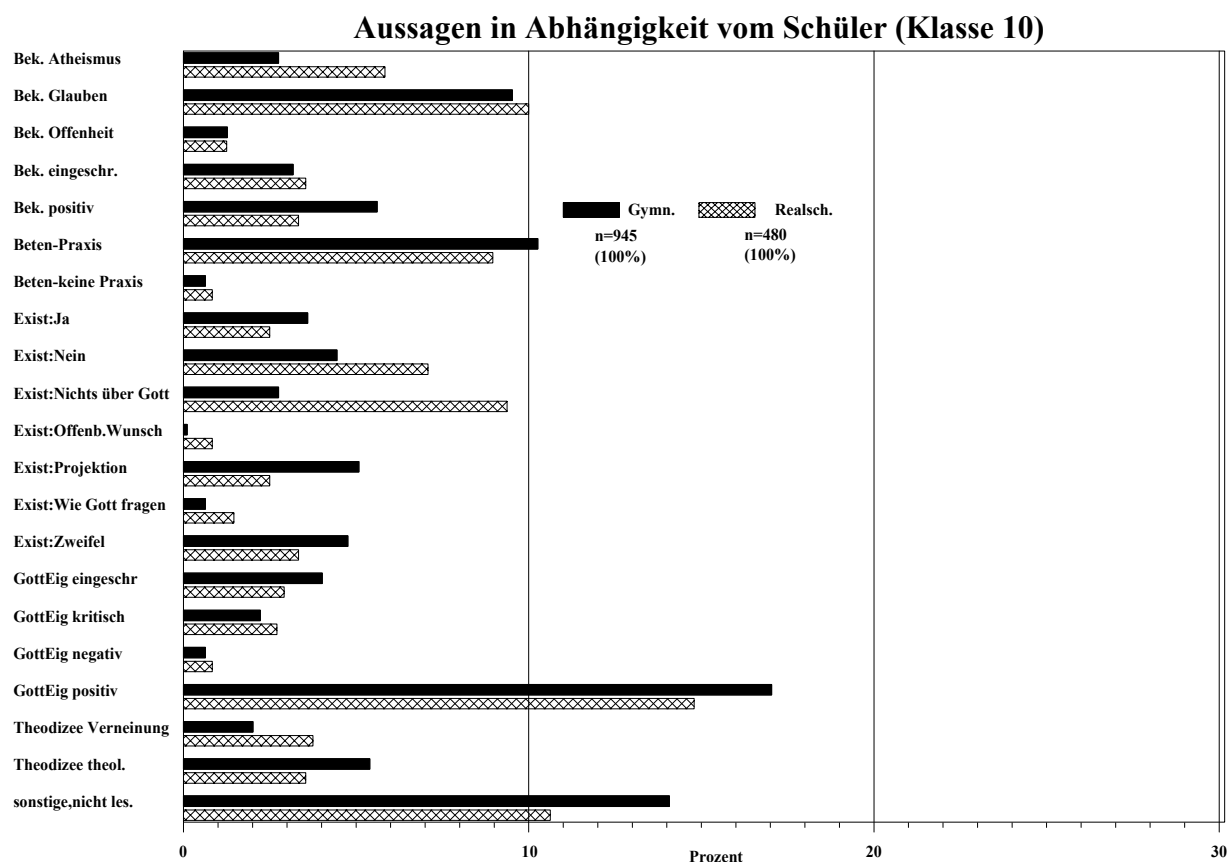
In der Klassifizierung der Aussagen (vgl. Abb. 124) zeigten sich Gymnasiasten und Realschüler(innen) mit mehrheitlich religiösen Aussagen relativ ähnlich. Im Vergleich dieser beiden Schülertypen fielen Realschüler(innen) durch erhöhte Anteile nichtreligiöser Aussagen und verringerte neutrale Aussagen auf. Dagegen unterschieden sich Hauptschüler(innen) deutlich von den anderen beiden Schülertypen durch jeweils ein Drittel religiöser und nichtreligiöser Aussagen und einem fast ebenso großen Anteil neutraler Aussagen. Damit waren die Unterschiede zwischen den drei Schülertypen stark signifikant²³

3.4.2 Die Aussagen der beiden Schülertypen in Klasse 10

Unter den fast gleichstarken Gruppen der Schüler(innen) am Gymnasium und den Realschüler(innen) in Klasse 10 fiel die größere Menge an Einträgen von Gymnasiasten auf (66,3 % - Real 33,7 %). Nur bei den Kategorien *Bekenntnis zum Atheismus*, *Nichts über Gott*, *wie Gott fragen* und *Offenbarungswunsch* kam die Mehrheit der Einträge

²³ Die Irrtumswahrscheinlichkeit war im Chi²-Test kleiner als 0.0001.

von Realschüler(innen). Die statistische Prüfung ergab auch für die Klassenstufe 10 eine stark signifikante Abhängigkeit der Aussagen von der Variable Schülertyp.²⁴



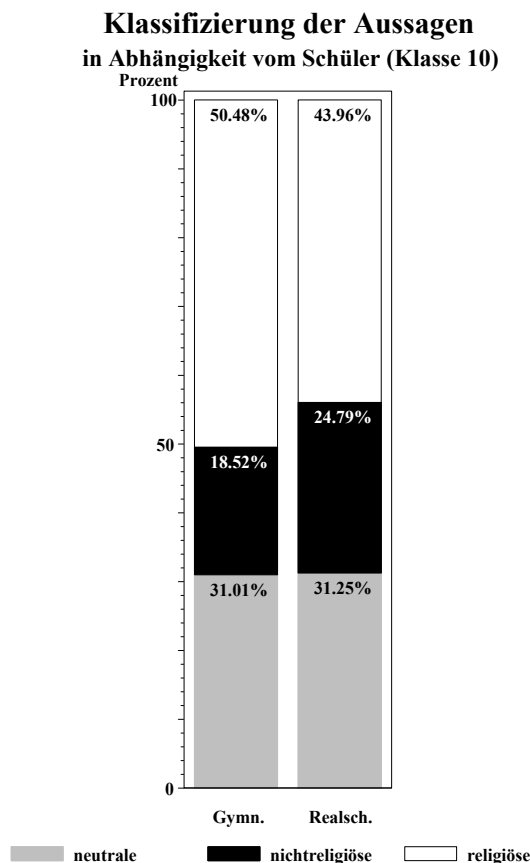
Die folgende Beschreibung bezieht sich auf Abb. 125, die Spaltenprozentage wiedergibt. In Klammern wird im Text die Verteilung der Häufigkeiten auf beide Schülertypen angegeben (Zeilenprozentage), weil diese Werte bei fast gleich großen Gruppen aussagekräftig sind.

Schüler(innen) am Gymnasium bevorzugten bei *Bekenntnis* deutlich unpersönliche *positive Aussagen über den Glauben* (76,8 %). Sie unterschieden sich von Realschüler(innen) durch mehr *Gebetspraxis* (69,3 %) beim Thema *Beten* und religiöse Aussagen in der Oberkategorie *Gottes Eigenschaften* (*Eigenschaften Gottes positiv* = 69,4 % und *eingeschränkt* = 73,1 %). Zu *Gottes Existenz* konnten sie ebenfalls eher *Ja* (73,9 %) bzw. *Zweifel und Distanz* äußern (73,8 %). Während das meist kürzere *Nein zur Existenz Gottes* bei ihnen sichtlich seltener vorkam, griffen sie lieber auf den Gedanken der *Projektion* (80 %) zurück, der ein höheres kognitives Reflektionsniveau

²⁴ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

erforderte. In der Oberkategorie *Theodizee* war für sie eine *theologische Auseinandersetzung mit der Thematik* ohne Existenzbestreitung Gottes charakteristisch (75 %). Zum Thema *Welt* fielen die erhöhten Anteile von Gymnasiasten besonders in der prozentualen Verteilung auf (*Bekenntnis zum Schöpfer* = 81 %; *kritisch bis ablehnende Aussagen zu Gott als Schöpfer* = 66,7 %).

Für **Realschüler(innen)** waren deutlich höhere Anteile besonders an solchen nichtreligiösen Kategorien charakteristisch, die ohne größere Differenzierungen bzw. Reflektion klare Entscheidungen beinhalteten: *Bekenntnis zum Atheismus* (51,9 %); *Nein zur Existenz Gottes*, beim Thema *Theodizee* *Verneinung der Existenz Gottes* (48,7 %) sowie das vielsagend neutrale *Nichts über Gott* (63,4 %). Beim Thema *Welt* hatten sie einen höheren Anteil mit Aussagen zu einem *pessimistischen bzw. apokalyptischen Weltbild*.



In der Klassifizierung der Aussagen (vgl. Abb. 126) fällt bei Gymnasiasten der größere Anteil religiöser Aussagen auf. Realschüler(innen) zeigten sich als deutlich weniger

religiös mit vergleichsweise höheren Anteilen nichtreligiöser Aussagen. Die Unterschiede zwischen beiden Schularten können als signifikant gelten.²⁵

3.5 Die Aussagen in Abhängigkeit von der religiösen Sozialisation

Ein Vergleich der Schülerzahlen mit den Codierungen zu Aussagen bei allen vier Gruppen religiöser Sozialisation zeigt, dass von Schüler(innen) mit geringer und hoher rel. Sozialisation besonders viele Codierungen zu Aussagen vorlagen.

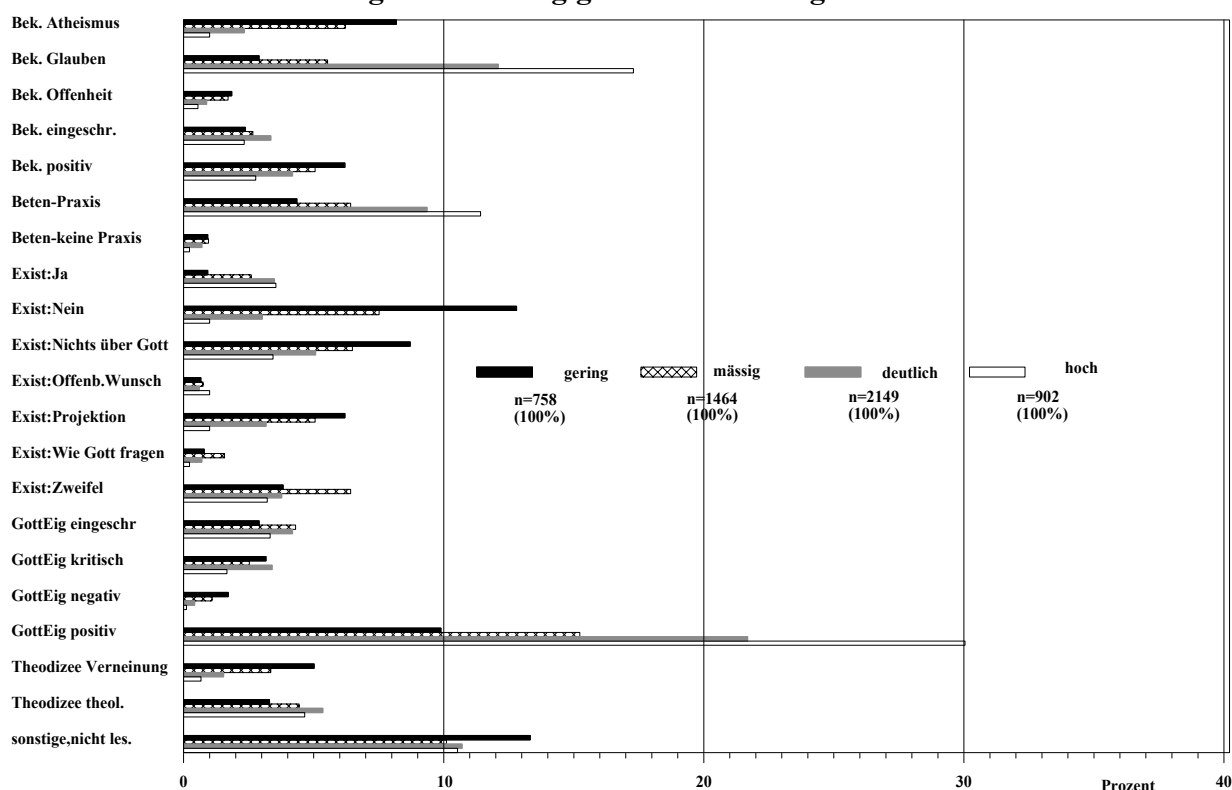
- 470 Probanden mit geringer rel. Soz. (12,1 %) = 758 Codierungen (14,4 %)
- 1116 Probanden mit mäßiger rel. Soz. (28,7 %) = 1464 Codierungen (27,8%)
- 1695 Probanden mit deutlicher rel. Soz. (43,6 %) = 2149 Codierungen (40,8 %)
- 608 Probanden mit hoher rel. Soz. (15,6 %) = 902 Codierungen (17,1 %)

Die statistische Prüfung ergab, dass die Aussagen in stark signifikanter Weise von der rel. Sozialisation abhängen.²⁶ Die Unterschiede veranschaulicht Abbildung 127:

²⁵ P betrug im Chi²-Test 0.0118.

²⁶ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

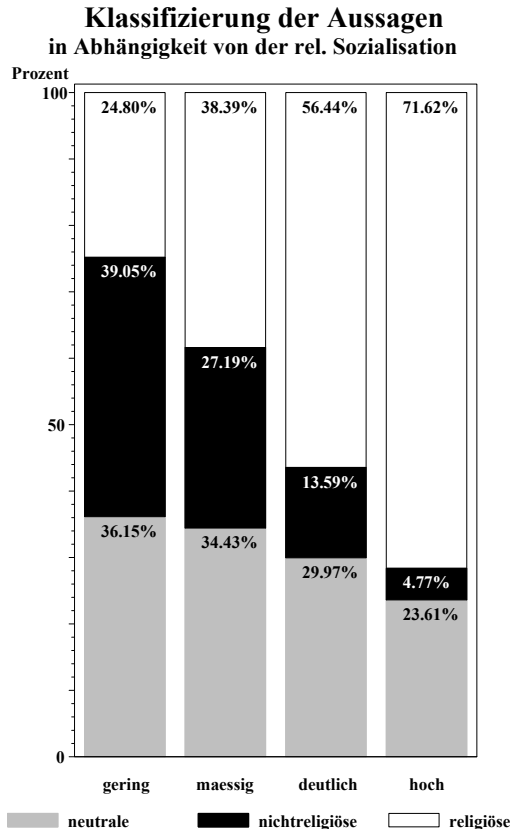
Aussagen in Abhängigkeit von der religiösen Sozialisation



Die Beschreibung der Ergebnisse orientiert sich an der Graphik und folgt ihr durch die Einteilung in Oberkategorien.

- Oberkategorie **Bekenntnis**: Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation hatten klar die höchsten Anteile an den Kategorien *Bekenntnis zum Atheismus* und *positive Aussagen über den Glauben*. Ihnen folgten darauf die Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation. Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation lagen mit ihrem Anteil zu *Glaubensbekenntnis* an der Spitze, gefolgt von den Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation.
- Oberkategorie **Beten**: *Gebetspraxis* war vor allem eine Sache der Schüler(innen) mit hoher und deutlicher rel. Sozialisation. Mit steigender Höhe der rel. Sozialisation nahmen Einträge dieser Kategorie deutlich zu.
- Oberkategorie **Eigenschaften Gottes**: Aussagen zur Kategorie *Gottes Eigenschaften positiv* nahmen mit steigender Höhe der rel. Sozialisation sprunghaft zu. Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation führten leicht bei Aussagen zu *Gottes Eigenschaften eingeschränkt*.

- Oberkategorie **Existenz Gottes**: Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation besaßen die höchsten Anteile an den Kategorien *Nein zur Existenz Gottes*, *Nichts über Gott* und *Projektion*. Hierin folgte ihnen auf Platz 2 die Gruppe mit mäßiger rel. Sozialisation.
- Oberkategorie **Theodizee**: Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation hatten den höchsten Anteil an Aussagen mit *Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizeeproblematik*. Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation führten am häufigsten eine theologische Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik ohne Existenzbestreitung Gottes (46,6 % in der Verteilung).
- Oberkategorie **Welt**: Die höchsten Anteile an der Kategorie *Bekenntnis zum Schöpfer* besaßen Schüler(innen) mit hoher (1,8 %) und deutlicher (1,4 %) rel. Sozialisation. *Kritisch bis ablehnende Aussagen zu Gott als Schöpfer* war vor allem für die Gruppe mit geringer rel. Sozialisation relevant (2,4 %). Aussagen zu einem *pessimistischen bzw. apokalyptischen Weltbild* war etwas stärker bei Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation (1,9 %).



In der Klassifizierung der Aussagen (vgl. Abb. 128) zeigt sich eine stufenartige Entwicklung. Während mit steigender Höhe der rel. Sozialisation die Anteile religiöser Aussagen sprunghaft zunehmen, gehen in entsprechend großen Schritten die Anteile nichtreligiöser Aussagen zurück. Auch neutrale Aussagen gingen bei steigender Höhe der rel. Sozialisation eindeutig zurück. Die Höhe der religiösen Sozialisation beeinflusste in stark signifikantem Maße die Klassifizierung der Aussagen.²⁷

3.6 Zusammenfassung

Die offene Fragestellung bewirkte, dass die Jugendlichen sich am häufigsten zu den Themen *Gottes Eigenschaften*, *Existenzfrage Gottes*, *Bekenntnis*, *Beten* und zum *Theodizeeproblem* äußerten. Dabei stellte sich heraus, dass Mädchen und Schüler(innen) am Gymnasium häufiger bereit und in der Lage waren, eigene Vorstellungen über Gott zu artikulieren. Die größere religiöse Sprachfähigkeit von Mädchen zeigte sich besonders an ihrer Dominanz bei Aussagen, die als *religiös* klassifiziert wurden (Bsp. *Gebetspraxis*). Jungen neigten eindeutig stärker zu *nichtreligiösen* Positionen (Bsp. *Nein zur Existenz Gottes*). Im Vergleich der Schülertypen erwiesen sich Schüler(innen) am Gymnasium als besonders *religiös*. Von ihnen unterschieden sich Realschüler(innen) durch einen erhöhten Anteil *nichtreligiöser* Aussagen. Die äußerst seltenen eigenen Aussagen von Hauptschüler(innen) hatten eine erheblich andere Tendenz als die von Gymnasiasten oder Realschüler(innen). Nur einem Drittel *religiöser Aussagen* standen fast ebenso starke Anteile *nichtreligiöser* und *neutraler* Aussagen gegenüber. Am Einflussfaktor Klassenstufe (Alter) ließ sich beobachten, dass Aussagen von Achtklässlern häufiger *religiöser* als die von Neun- und

²⁷ P war im Chi²-Test < 0,0001, womit die Abhängigkeit stark signifikant ist.

Zehnklässlern waren. Diese waren tendenziell *nichtreligiöser*. Der Einfluss der Variablen Klassenstufe, Geschlecht und Schülertyp auf die Klassifizierung der Aussagen wurde auch kombiniert in realistischen Gruppenbildungen der Thüringer Schularten betrachtet. In der zusammenfassenden Klassifizierung kamen dabei unter Achtklässlern noch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern vor. Ab Klasse 9 brachen in beiden Schularten hoch signifikante Geschlechtsdifferenzierungen auf, die in Klasse 10 am ausgeprägtesten waren. Während unter Mädchen in Klasse 10 im Vergleich zur 8. Klasse der Anteil *religiöser* Aussagen sogar leicht anstieg, hatten sich diese bei Jungen um fast 14 % verringert. Besonders drastisch zeigten sich die Geschlechtsunterschiede an der Regelschule, wo fast ein Drittel der Aussagen männlicher Zehnklässler *nichtreligiösen* Charakter aufwiesen. Die religiöse Sozialisation beeinflusste die Klassifizierung der Aussagen auf einem sehr hohen Signifikanzniveau. Mit steigender Höhe der rel. Sozialisation nahmen in großen Schritten *religiöse* Aussagen zu und *nichtreligiöse* ab. *Neutrale* Aussagen verminderten sich bei steigender Höhe der rel. Sozialisation deutlich. Die Codierungshäufigkeiten belegen, dass Schüler(innen) mit geringer und mit hoher religiöser Sozialisation überdurchschnittlich oft ihre eigenen Vorstellungen zur Gottesfrage ausdrückten. Die multivariate kategoriale Analyse zeigt separat für jede Klassenstufe die Schwerpunktbildungen der Aussageklassen unter den sie beeinflussenden Faktoren Geschlecht, Schülertyp und rel. Sozialisation (vgl. dazu auf den folgenden Seiten Abb. 131-133).²⁸ Im Vergleich der drei Klassenstufen fielen in der Klassifizierung bestimmte Schülergruppen durch dominante Positionen auf.

- Besonders große religiöse Anteile (> 75 %) hatten

Realschülerinnen der 8. und 10. Klasse mit hoher rel. Sozialisation, Realschüler der 8. Klasse mit hoher rel. Sozialisation und Mädchen am Gymnasium in Klasse 8 mit hoher rel. Sozialisation.

- Besonders starke nichtreligiöse Anteile (> 50 %) besaßen

²⁸ Zu beachten ist, dass die Graphiken bei einigen Schülergruppen nur auf einer unzureichenden Datenbasis beruhen und an diesen Stellen von begrenztem Aussagewert sind. Bei folgenden Gruppen war der noch nicht dreifach klassifizierte Wert < 20 Codierungen: Hauptschülerinnen der 8. Klasse mit mäßiger (15 Cod.), deutlicher (11 Cod.) und hoher (13 Cod.) rel. Sozialisation, Hauptschüler der 8. Klasse mit geringer (17 Cod.) und hoher (4 Cod.) rel. Sozialisation, Hauptschülerinnen der 9. Klasse mit geringer (9 Cod.), deutlicher (17 Cod.) und hoher (9 Cod.) rel. Sozialisation, Hauptschüler der 9. Klasse mit geringer (16 Cod.) und hoher (4 Cod.) rel. Sozialisation und Realschüler der 10. Klasse mit hoher rel. Sozialisation (17 Cod.).

Realschüler der 9. und 10. Klasse mit geringer rel. Sozialisation, Hauptschülerinnen der 8. und 9. Klasse und Hauptschüler der 8. Klasse mit geringer rel. Sozialisation sowie Jungen am Gymnasium in Klasse 10 mit geringer rel. Sozialisation.

- Eine besonders ausgeprägte neutrale Tendenz (> 45 %) zeigten Hauptschüler der 8. und 9. Klasse mit geringer und hoher rel. Sozialisation.

Häufigkeiten der Aussagen n=5273

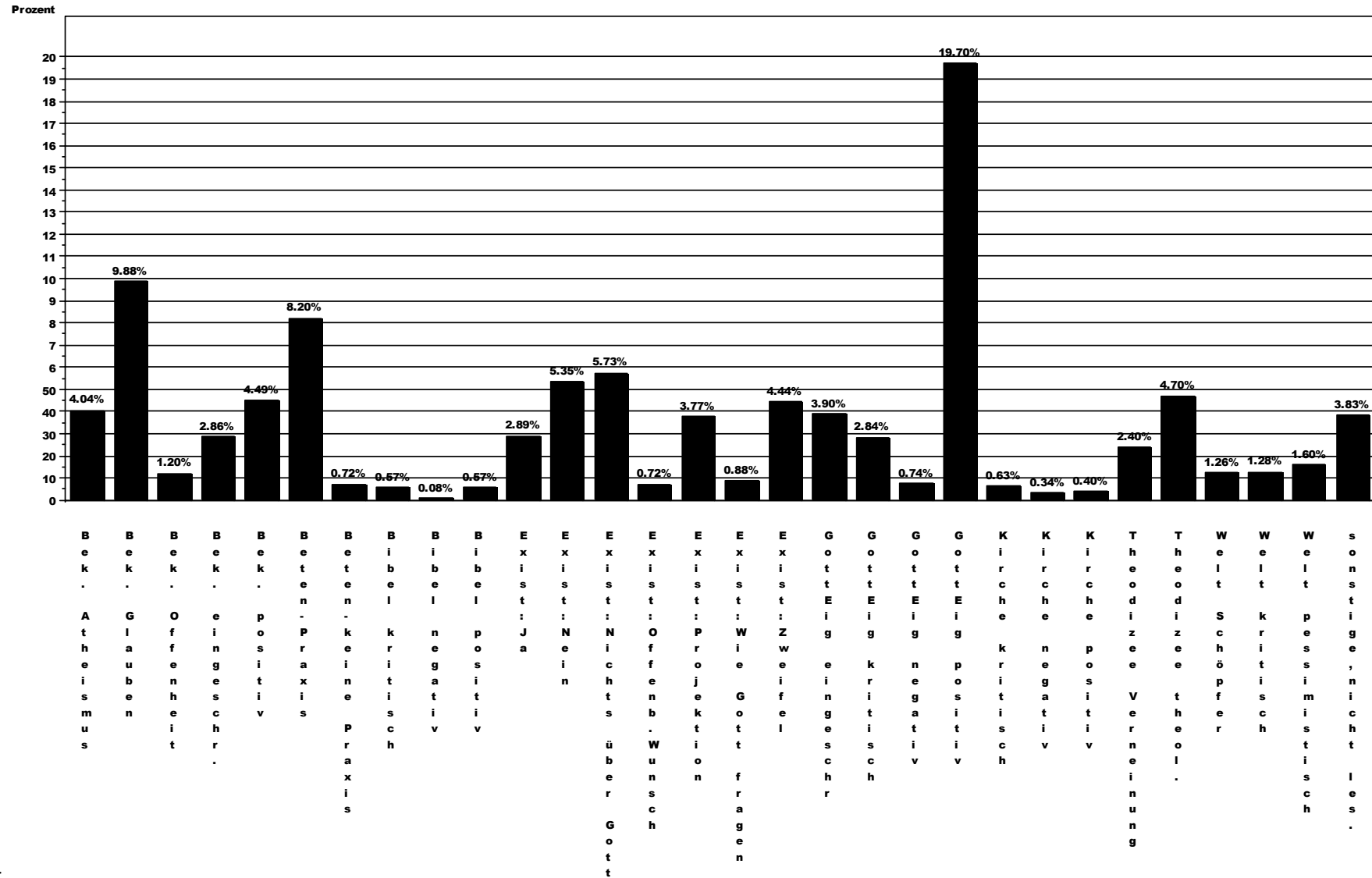


Abb. 129:

Abhängigkeit der Aussagen vom Geschlecht

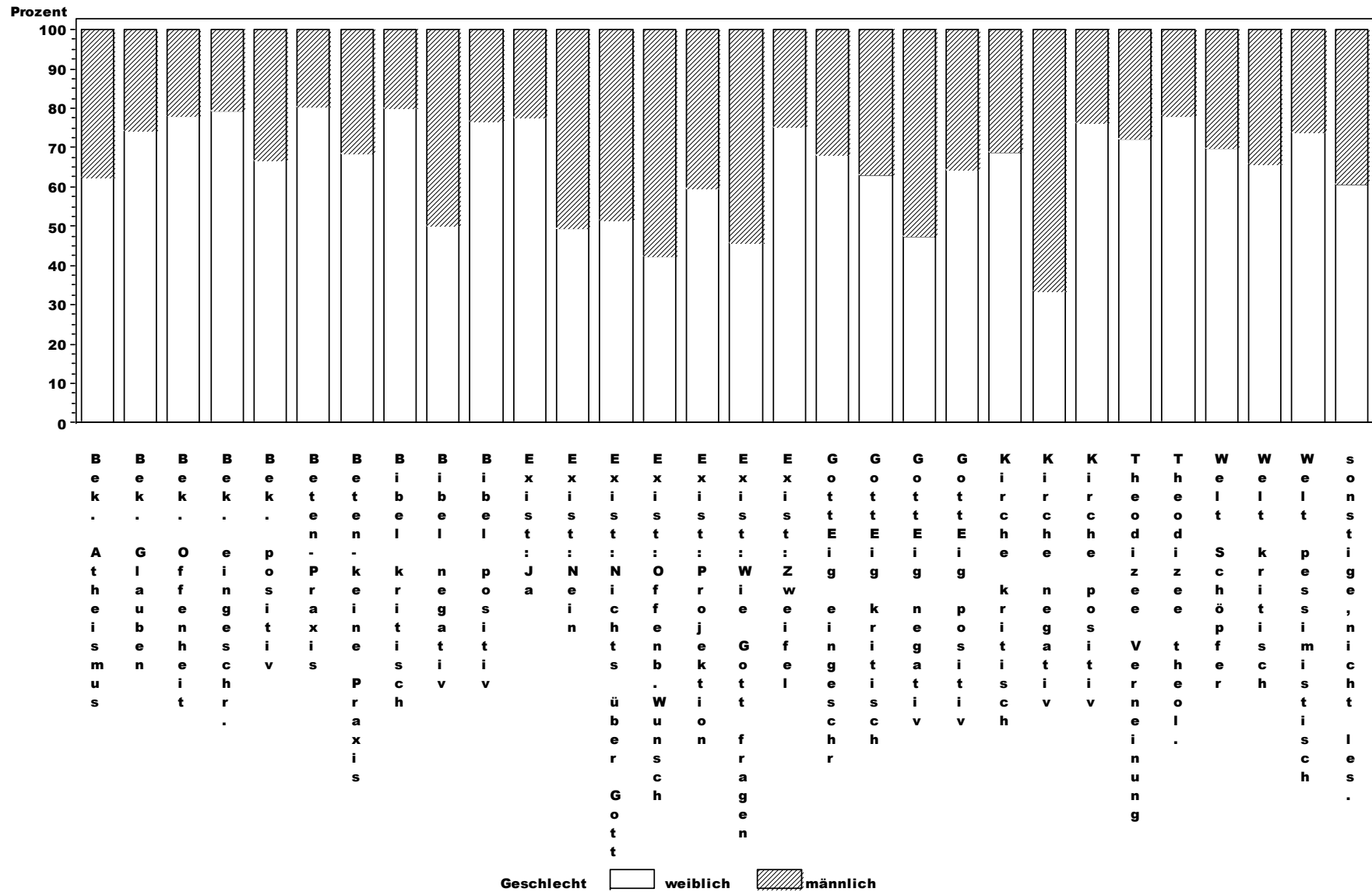


Abb. 130:

Aussagen in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 8)

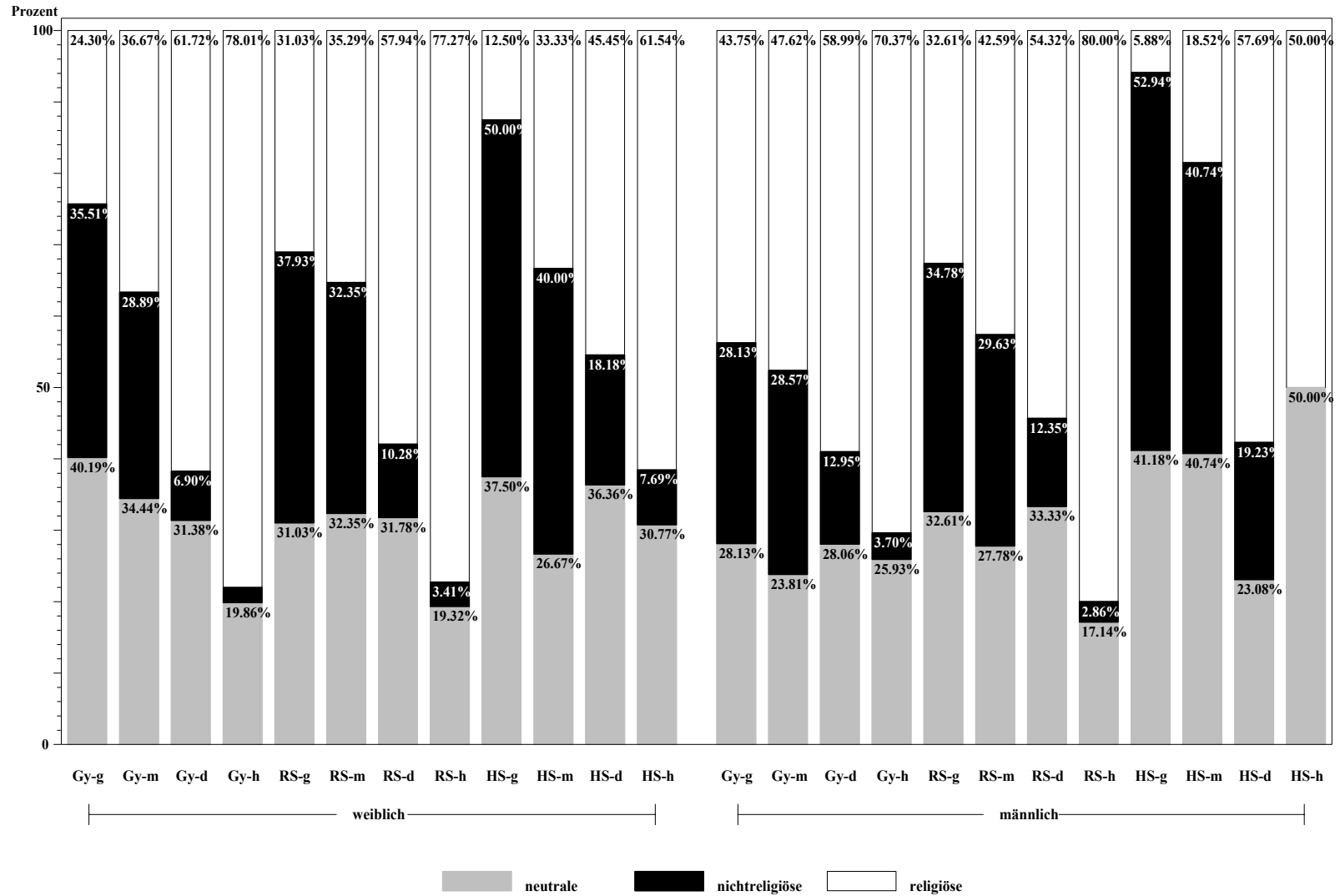


Abb. 131:

Aussagen in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 9)

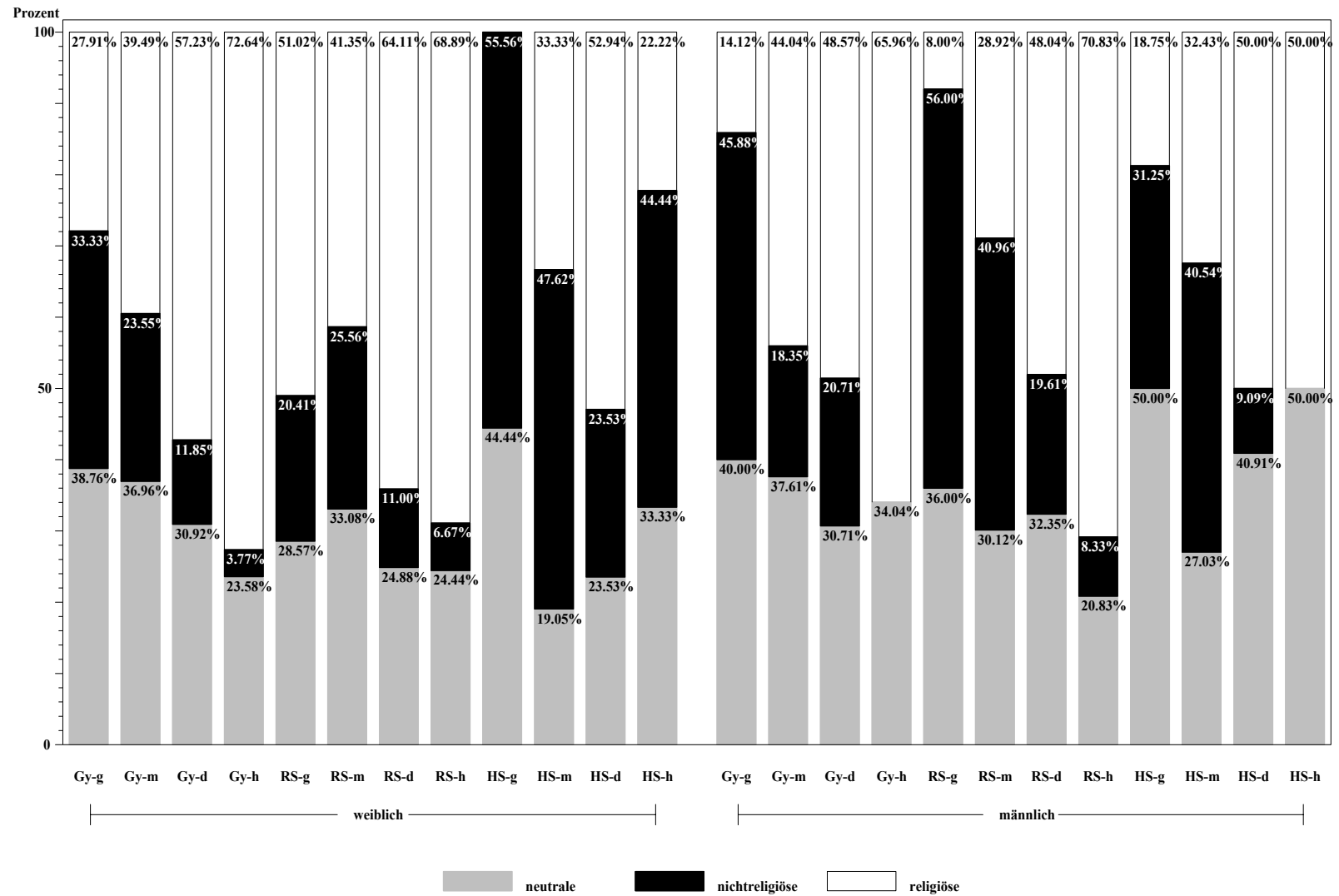


Abb. 132:

Aussagen in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz. (Klasse 10)

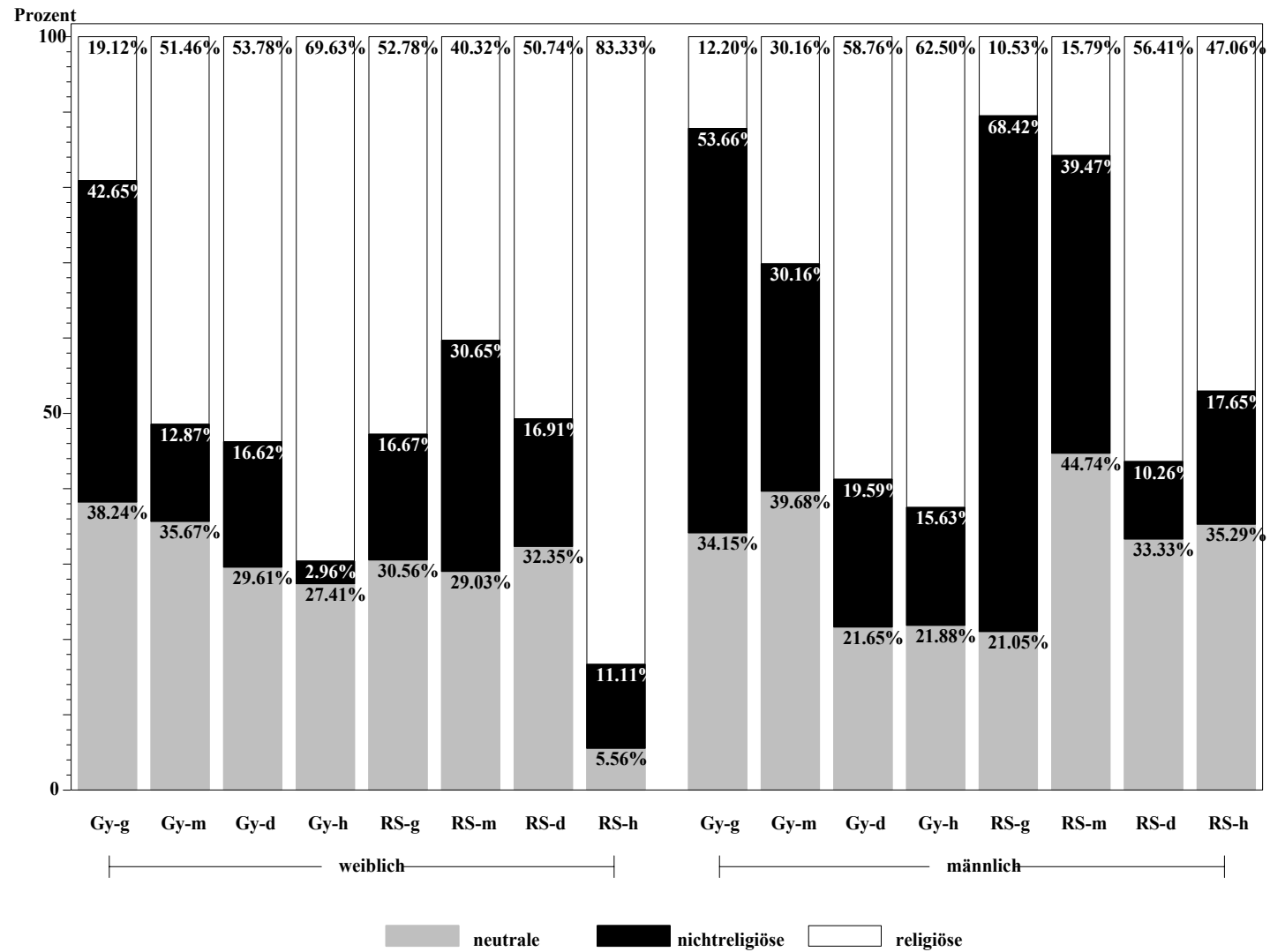


Abb. 133:

Rel.Soz.: g-gering, m: mässig, d-deutlich, h-hoch

4 Das Gottesbild

4.1 Die Codierung und Klassifizierung der Gottesbilder

4.1.1 Die Codierung der Gottesbilder

Zur Variable Gottesbild wurden sämtliche Bilder bzw. Metaphern, Begriffe oder Umschreibungen für Gott gerechnet, die in den Texten der Befragten vorkamen. Mit Tamminen¹ und Jüngel² verstehe ich solche Analogien und Metaphern in religiöser Sprache als wesentliche Ausdrucksform der Gottesbeziehung. Meist wählten die Schüler(innen) dafür Substantive, aber sie antworteten auch mit verbalen oder adjektivierten Umschreibungen zum Gottesbild. Mit dieser Variable sollten alles das erfasst werden, was die Schüler(innen) mit Gott metaphorisch oder begrifflich verbinden bzw. 'wer Gott für sie ist'. Der wichtigste Fundort stellten dafür die Antworten zu Aufgabe 22 dar. Aufgrund der hier vorangestellte Vergleichspartikel 'wie' diene als kleinste Codiereinheit bereits ein Wort. Die Länge der Codiereinheiten war nach offen, d.h. entscheidend war die sachliche Zuordnung zu einer Kategorie. Jede Codiereinheit wurde nur einmal verschlüsselt, d.h. nur einer Kategorie zugewiesen. Gezählt wurde die Ausprägung eines Merkmals, d.h. das Vorhandensein einer Kategorie bei einem Jugendlichen. Dopplungen von Gottesbildern innerhalb einer Kategorie konnten dabei nicht gemessen werden.³ Z. B. bekämen die drei Antworten (= Codiereinheiten) zu der Aufgabe *Gott ist für mich wie* 'ein Hirte, Richter und Erlöser' nur eine Codierung für das *Gottesbild Bibel*. Nach Abschluss der zwei Codierungsphasen erfolgten in einigen Fällen weitere Zusammenlegungen von

¹ Vgl. Tamminen (1993), S. 100ff. T. betont hier zurecht, dass metaphorische Sprache auch in Poesie, Literatur und alltäglicher Rede gegenwärtig ist. Davon unterscheidet die formal identische religiöse Sprache *nur* ihr Inhalt.

² Vgl. die Aussage von Eberhard Jüngel: "Gott ist ein sinnvolles Wort nur im Zusammenhang metaphorischer Rede", in: Jüngel (1974), S. 110.

³ Während der Codierungsphase wurde versucht, auch Dopplungen von Gottesbildern innerhalb einer Kategorie zu zählen. Nach Abschluss der Codierungen und der endgültigen Kategorisierung des Bereiches Gottesbild musste die Frequenzanalyse verworfen werden, weil sie nicht in der gesamten Variable möglich und damit nicht sachgerecht war (Zählungen von Dopplungen konnten nicht in allen Kategorien durchgeführt werden).

Kategorien um auswertbare bzw. darstellbare Ergebnisse zu bekommen.⁴ Voraussetzung für die Bildung einer neuen gemeinsamen Kategorie war die inhaltliche Zusammengehörigkeit. Ebenso wurden Zuordnungen von Kategorien verändert. Die Strukturierung der Variable Gottesbild zu einer Nominalskala war erst nach dem Ende der Codierungsphasen vollständig abgeschlossen.

4.1.2 Die Klassifizierung der Gottesbilder

Zur Zusammenfassung und Bewertung der 23 verschiedenen Gottesbilder diente eine dreifache inhaltliche Klassifizierung: Die Klasse der **religiösen Gottesbilder** vereinigte 16 verschiedene Gottesbilder, deren theologischer Gehalt im wesentlichen mit der biblisch-christlichen Rede von Gott übereinstimmte. Zur Klasse der **neutralen Gottesbilder** zählten 4 verschiedene Gottesbilder, die nach theologischen Kriterien der biblisch-christlichen Rede von Gott im wesentlichen nicht entsprachen. Andererseits sind diese keinesfalls als Ausdruck einer atheistischen Position oder Überzeugung zu werten, sondern als Ausdruck von sprachlichem Unvermögen, jugendlicher Religiosität, Gottessuche oder gedanklicher Auseinandersetzung zu verstehen. Die Klasse **Ablehnung bzw. Unsinn** erfasste 3 Gottesbilder, die als Ausdruck einer atheistischen Position bzw. als Ablehnung, eines ernsthaften Einlassens auf die Gottesfrage zu werten sind. Die Zuordnung der 23 Kategorien zu den jeweiligen Klassen wird im folgenden Punkt 4.1.3. genannt. Die einzelnen Gottesbilder werden in der Codierungsliste beschrieben (vgl. im Anhang Anlage 13/III) und in der Zusammenfassung unter 4.6. theologisch bewertet.

4.1.3 Ergebnisse der Grundauszählung

Die Tabelle mit den Ergebnissen der Grundauszählung zeigt die unterschiedliche Bedeutung der 23 Gottesbilder unter allen Befragten (vgl. dazu am Ende von Abschnitt 4 Abb. 143 mit den Häufigkeiten der Gottesbilder).

⁴ Die betreffenden neu gebildeten Kategorien sind in der Codierungsliste (vgl. im Anhang, Anlage 13/III) zu erkennen. Hier werden in Klammern nach den Abkürzungen die in der Codierungsphase benutzten Codierungskürzel angegeben. Außerdem werden aus der Beschreibung der Gottesbilder mit entsprechenden Ankerbeispielen inhaltliche Nuancen und Spannbreiten innerhalb einer Kategorie deutlich.

Religiöse Gottesbilder (64,9 %):

<i>Gottesbild Helfer</i>	612 Cod.	13,20 %
<i>Geistiges Gottesbild</i>	408 Cod.	8,80 %
<i>Gottesbild Vater</i>	328 Cod.	7,07 %
<i>Gottesbild Freund</i>	320 Cod.	6,90 %
<i>Abstraktes Gottesbild</i>	227 Cod.	4,89 %
<i>Gottesbild Natur</i>	151 Cod.	3,26 %
<i>Gottesbild Herrscher</i>	128 Cod.	2,76 %
<i>Gottesbild Jesus</i>	116 Cod.	2,50 %
<i>Gottesbild Allmacht</i>	116 Cod.	2,50 %
<i>Gottesbild Licht</i>	113 Cod.	2,44 %
<i>Gottesbild Bibel</i>	104 Cod.	2,24 %
<i>Gottesbild Retter</i>	101 Cod.	2,18 %
<i>Weibliches Gottesbild</i>	80 Cod.	1,72 %
<i>Gottesbild Schöpfer</i>	75 Cod.	1,62 %
<i>Mystisches Gottesbild</i>	73 Cod.	1,57 %
<i>Naturwissenschaftlich-gegenständliches Gottesbild</i>	58 Cod.	1,25 %

Neutrale Gottesbilder (23,7 %):

<i>Anthropomorphes Gottesbild</i>	536 Cod.	11,56 %
<i>Nichtpersonales Gottesbild</i>	248 Cod.	5,35 %
<i>Kein Gottesbild</i>	217 Cod.	4,68 %
<i>Freireligiöses Gottesbild</i>	98 Cod.	2,11 %

Ablehnung bzw. Unsinn (11,4 %)

<i>Atheistisches Gottesbild</i>	368 Cod.	7,93 %
<i>Gottesbild Unsinn</i>	101 Cod.	2,18 %
<i>Vulgäres Gottesbild</i>	60 Cod.	1,29 %

4.2 Das Gottesbild in Abhängigkeit von der Klassenstufe

Gottesbilder in Abh. von der Klasse

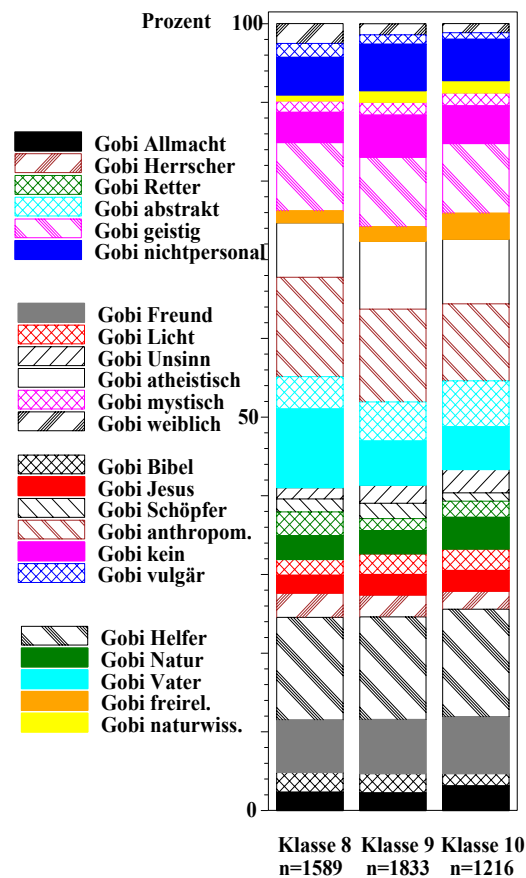


Abb. 134 zeigt den Einfluss der Variable Klassenstufe auf die Gottesbilder der Schüler(innen), der sich in der statistischen Prüfung als stark signifikant erwies.⁵ Im folgenden werden die auffälligen Unterschiede zwischen den Klassenstufen durch Vergleich ihrer Anteile da benannt (Spaltenprozent), wo die Differenzen zwischen höchstem und niedrigstem Wert mindestens ein Prozent betragen. In der Klassifizierung der Gottesbilder waren diese Unterschiede ebenfalls erkennbar, ohne dass sie als signifikant gelten können.⁶

4.2.1 Religiöse Gottesbilder

Der Anteil religiöser Gottesbilder war mit 67,1 % in Klasse 8 am höchsten und mit 63 % in der 9. Klasse am geringsten (10. Klasse 64,9 %). Beim Gottesbild *Vater* zeigte

⁵ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$

⁶ P betrug im Chi²-Test 0.1144.

sich ein deutlicher Schwerpunkt bei Achtklässlern (10 %) gegenüber 5,6 % in Klasse 9 und 5,4 % in Klasse 10. In der Verteilung waren 48,5 % aller Befragten mit diesem Gottesbild Achtklässler. Das Gottesbild **Bibel** verlor bei zunehmende Klassenstufe leicht an Relevanz (8.Klasse 2,5 % - 9. Klasse 2,4 % - 10. Klasse 1,6 %). Ein **abstraktes** Gottesbild gewann mit steigender Klassenstufe an Bedeutung (8. Klasse 4,1 % - 9. Klasse 5 % - 10. Klasse 5,8 %). Das Gottesbild **Natur** war in Klasse 10 ein Prozent stärker verbreitet (4 %) als in den Klassen 8 und 9. Beim Gottesbild **Retter** fällt besonders die unterschiedliche Bedeutung zwischen Klasse 8 (3 %) und Klasse 9 (1,5 %) auf. Auch **weibliche** Gottesbilder kamen in Klasse 8 mit 2,5 % öfters als in Klasse 9 (1,4) und Klasse 10 (1,1 %) vor. Achtklässlern waren damit in der Skalenverteilung 50 % aller Einträge zum weiblichen Gottesbild zu verdanken. Bei allen weiteren religiösen Gottesbildern fiel die Differenz zwischen den Anteilen der Klassen nicht wesentlich ins Gewicht (geringer als ein Prozent).

4.2.2 Neutrale Gottesbilder

In Klasse 9 wurden am vergleichsweise meisten neutrale Gottesbilder (24,9 %) gewählt (8. Klasse 22,8 % - 10. Klasse 23,1 %). Ein **anthropomorphes** Gottesbild vertraten besonders oft Achtklässler (12,7 %), während es mit zunehmenden Alter sichtlich abnahm (11,8 % in Klasse 9 und 9,8 % in Klasse 10). **Freireligiöse** Gottesbilder waren mehr für Zehnklässler typisch (3,3 %) und bei jüngeren Schülern seltener (1,5 in Klasse 8 und 1,8 % in Klasse 9). **Kein Gottesbild** hatten am meisten Neunklässler (5,4 %), während diese Position in Klasse 8 (3,8 %) und Klasse 10 (4,8 %) seltener war. Ebenso erhöhten sich **nichtpersonale** Gottesbilder (8.Klasse 4,8 % - 9. Klasse 5,9 % - 10. Klasse 5,3 %).

4.2.3 Ablehnung bzw. Unsinn

Die neunte Klasse lag hier mit 12,1% leicht in Führung (10. Klasse 12 %). In Klasse 8 war der Anteil von Ablehnung bzw. Unsinn am geringsten (10,1 %). Neunklässler hatten den höchsten Anteil von **atheistischen** Gottesbildern (8,6 %), welcher bei Achtklässlern (6,9 %) und Zehnklässlern (8,2 %) geringer ausfiel. Bei Achtklässlern waren **vulgäre** Gottesbilder (1,8 %) eher zu finden (1,2 % in Klasse 9 und 0,8 % in

Klasse 10). Das Gottesbild *Unsinn* war in Klasse 10 am meisten (3 %) und in Klasse 8 am wenigsten (1,5 %) verbreitet.

4.3 Das Gottesbild in Abhängigkeit vom Geschlecht

Im folgenden werden zunächst für sämtliche Befragte aller Klassen die Geschlechtsunterschiede herausgearbeitet (4.3.1 u. 4.3.2). Von 4.3.3 bis 4.3.8 bezieht sich der Geschlechtervergleich speziell auf die drei Klassenstufen in realen Gruppenbildungen der Thüringer Schularten.

4.3.1 Die Verteilung der Gottesbilder auf Jungen und Mädchen

Die Verteilung der Häufigkeiten auf die Geschlechter lässt bereits deutliche Unterschiede erkennen (vgl. dazu Abb. 144 am Ende von Abschnitt 4). 2784 Codierungen stammten von Mädchen (60,4 %) und nur 1825 von Jungen (39,6 %). Mädchen verfügen somit über eine größere Vielfalt von Einträgen zum Gottesbild. Mit Blick auf das absolute Geschlechterverhältnis (55,8 Mädchen – 44,2 % Jungen) fallen dabei in der Geschlechterverteilung die überwiegenden Anteile von Mädchen bei den meisten religiösen Gottesbildern auf. Besonders hoch waren die weiblichen Werte bei den Gottesbildern *Freund* (69,5 %), *Licht* (69,4 %), dem Gottesbilder *Helfer* (67,1 %) und dem *abstrakten* Gottesbild (66,5 %). Jungen dominierten in der Verteilung nach Häufigkeiten besonders am *vulgären* Gottesbild (81 %), Gottesbild *Unsinn* (69,8 %); Gottesbild *Herrscher* (54,8 %) sowie am *atheistischen* Gottesbild (48,9 %). Die statistische Prüfung belegte den starken Einfluss des Faktors Geschlecht auf das Gottesbild der Befragten.⁷

⁷ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

4.3.2 Charakteristische Gottesbilder der Geschlechter

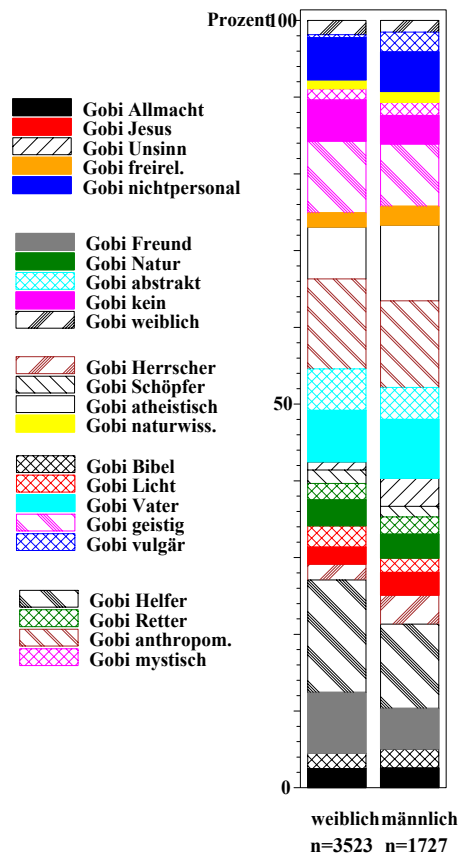
Gottesbilder in Abh. vom Geschlecht

Abb. 135 macht die unterschiedliche Gewichtung der Gottesbilder jeweils bei Jungen und Mädchen sichtbar. Im folgenden Text werden die Kategorien in der Reihenfolge ihrer Häufigkeiten denjenigen des anderen Geschlechtes gegenübergestellt, wo der Anteil um mindestens 0,5 % größer als beim anderen Geschlecht ist (Spaltenprozente). Im Gottesbild lassen sich charakteristische Schwerpunkte von Jungen und Mädchen erkennen, die didaktische Relevanz besitzen:

Charakteristische männliche Gottesbilder:

Atheistisches Gottesbild (9,9 % - Mädchen 6,8 %), Gottesbild *Vater* (7,7 % - Mädchen 6,7 %), Gottesbild *Herrscher* (3,8 % - Mädchen 2 %), Gottesbild *Unsinn* (3,7 % - Mädchen 1 %), Gottesbild *Jesus* (3 % - Mädchen 2,2 %), *vulgäres* Gottesbild (2,6 % - Mädchen 0,4 %), *freireligiöses* Gottesbild (2,5 % - Mädchen 1,9 %)

Charakteristische weibliche Gottesbilder:

Gottesbild *Helfer* (14,7 % - Jungen 11 %), *geistiges* Gottesbild (9,3 %, Jungen – 8,1 %), Gottesbild *Freund* (7,9 % - Jungen 5,3 %), *abstraktes* Gottesbild (5,4 % - Jungen 4,2

%), *kein* Gottesbild (5,3 % - Jungen 3,7 %) und Gottesbild *Licht* (2,8 % - Jungen 1,9 %).

Vergleicht man die Anteile der Gottesbilder beim jeweiligen Geschlecht, dann wird mit Hilfe der dreifachen Klassifizierung die stark signifikante Abhängigkeit des Gottesbildes von der Variable Geschlecht⁸ gut sichtbar:

	religiöse Gottesbilder	neutrale Gottesbilder	Ablehnung bzw. Unsinn
Jungen n = 1825	61,3 %	22,6 %	16,1 %
Mädchen n = 2784	67,4 %	24,4 %	8,2 %

Das Gottesbild von Mädchen war unter allen Befragten der Klassen 8 – 10 religiöser und deutlich weniger durch Ablehnung bzw. Unsinn charakterisiert als das von Jungen.⁹

4.3.3 Das Gottesbild der 8. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich

Die Klassifizierung der Gottesbilder zeigt in der 8. Klasse des Gymnasiums keine signifikanten Unterschiede¹⁰ zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Abb. 136 am Ende von 4.3.5). Die Anteile **religiöser Gottesbilder** waren bei Jungen größer. Bedeutsam waren hier das Gottesbild *Freund* (Jungen 7,9 % - Mädchen 6,8 %) und *Vater* (Jungen 9,8 % - Mädchen 6,8 %). Mädchen waren in diesem Alter besonders beim Gottesbild *Helfer* (15,5 % - Jungen 12,6 %) und dem *abstrakten* Gottesbild (6,6 % - Jungen 4,7 %) vergleichsweise führend. Die Anteile **neutraler Gottesbilder** lagen zwischen Mädchen und Jungen ebenfalls nicht wesentlich auseinander. Interessant war hier der höherer Anteil von Mädchen an der Position *kein Gottesbild* (4,2 % - Jungen 2,8 %). Der Anteil von **Ablehnung bzw. Unsinn** lag bei Mädchen etwas höher als bei Jungen, weil sie hier häufiger ein *atheistisches* Gottesbild (6,8 % - Jungen 3,8 %) vertraten.

⁸ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

⁹ Vgl. dazu Tamminen (1993), der in seiner Untersuchung konstatierte, dass Gott von Mädchen in allen Klassenstufen "gewöhnlich mit positiveren Vokabeln beschrieben" wird "als von Jungen. Mädchen sehen Gott in viel stärkerem Maße als Jungen als Sicherheit bietend, real und fürsorglich an" (S. 182). Letzteres deckt sich auch mit den Ergebnissen meiner Untersuchung zum Gottesbild *Helfer* (siehe dort).

¹⁰ Im Chi²-Test war $p = 0.8314$.

4.3.4 Das Gottesbild der 9. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich

Die Klassifizierung der Gottesbilder zeigt signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (vgl. Abb. 136 am Ende von 4.3.5)¹¹, die sich von dem Bild in Klasse 8 des Gymnasiums abhoben. Bei **religiösen Gottesbildern** waren jetzt Mädchen etwas stärker. Sie hatten in diesem Alter gegenüber Jungen erhöhte Anteile bei den Gottesbildern *Freund* (7,9 % - Jungen 5,7 %), *Licht* (4 % - Jungen 1,7 %) und beim *geistigen* Gottesbild (10,3 % - Jungen 9,1 %). Auffällig war, dass Jungen am Gottesbild *Helfer* (13,9 % - Mädchen 12,9 %) diesmal größeres Interesse zeigten. Sie befanden sich auch mit ihren Anteilen beim *abstrakten* Gottesbild (6,5 % - Mädchen 5,4 %) sowie den Gottesbildern *Jesus* (4 % - Mädchen 2,4 %) und *Vater* (5,4 % - Mädchen 4,5 %) leicht in Führung. Der Anteil **neutraler Gottesbilder** lag bei Mädchen sichtlich höher als bei Jungen wie z. B. beim *anthropomorphen* Gottesbild (12 % - Jungen 10,8 %). **Ablehnung bzw. Unsinn** spielte bei Jungen eine deutlich größere Rolle als bei Mädchen. Jungen führten darin jetzt besonders unter den *atheistischen* Gottesbildern (9,1 % - Mädchen 6,6 %)

4.3.5 Das Gottesbild der 10. Klasse des Gymnasiums im Geschlechtervergleich¹²

Die Differenzierung des Gottesbildes zwischen Jungen und Mädchen war in der zehnten Klasse des Gymnasiums gegenüber Acht- und Neunklässlern weiter vorangeschritten (vgl. Abb. 136). Die statistische Prüfung belegte für die Klassifizierung des Gottesbildes eine Signifikanz auf sehr starkem Niveau.¹³ Die Anteile **religiöser Gottesbilder** driften nun zwischen den Geschlechtern erheblich auseinander. Besonders beim Gottesbild *Helfer* fielen diese Unterschiede auf (Mädchen 18 % - Jungen 9,8 %). Ein weibliches Übergewicht zeigte sich auch beim Gottesbild *Freund* (8,3 % - Jungen 6,7 %), beim *geistigen* Gottesbild (9,3 % - Jungen 8 %), am *abstrakten* Gottesbild (7,5 % - Jungen 5,8 %) und am Gottesbild *Vater* (5,8 % - Jungen 4 %). Jungen hatte das Gottesbild *Herrscher* eine etwas größere Bedeutung. In der 10. Klasse waren bei **neutralen Gottesbildern** die Anteile von Jungen größer. Dies wurde durch den höheren männlichen Anteil an *freireligiösen* (7,1 % - Mädchen 2,3 %) Gottesbildern verursacht.

¹¹ Im Chi²-Test war $p = 0.0024$.

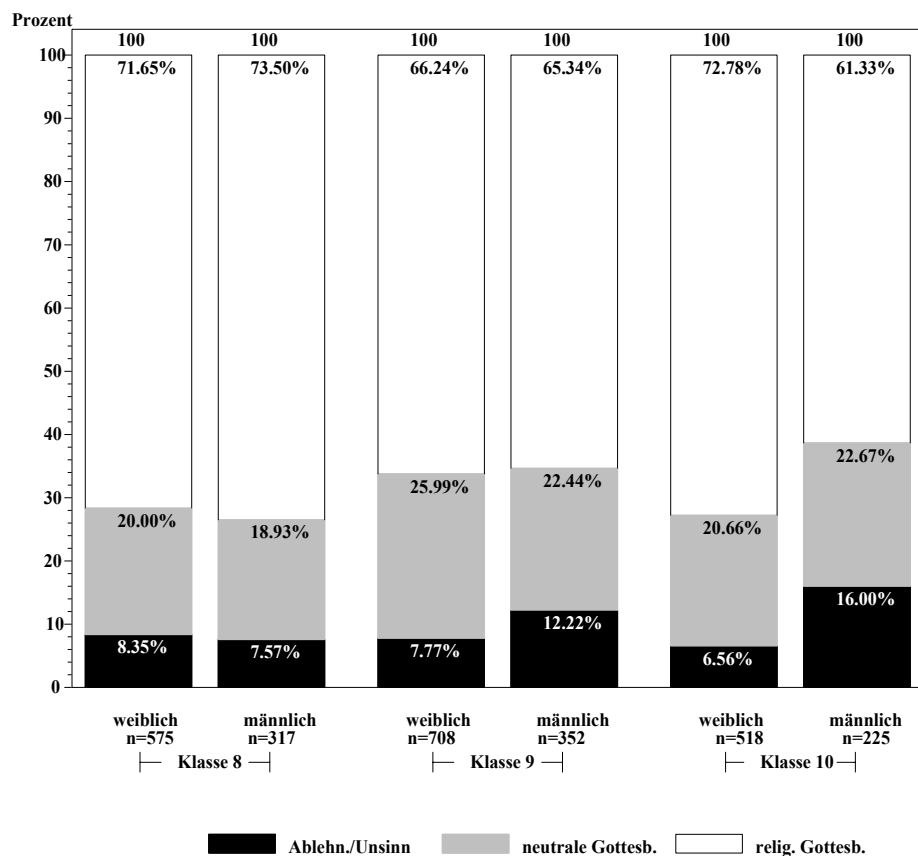
¹² Da von Jungen auffallend wenig Einträge vorlagen (225 Cod. – Mädchen 518 Cod.), können im folgenden nur von den häufigeren Gottesbildern verlässliche Ergebnisse benannt werden.

¹³ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

Mädchen gaben häufiger *kein Gottesbild* an (5,4 % - Jungen 3,1 %). **Ablehnung bzw. Unsinn** zum Gottesbild ergab einen mehr als doppelt so großen Anteil von Jungen im Vergleich zu dem geringfügigen weiblichen Anteil, der von Klasse 8 bis 10 kontinuierlich gesunken war. Vor allem stellte sich hier das *atheistische Gottesbild* als typischer für Jungen heraus (8,4 % - Mädchen 5,6 %). Während *vulgäre* oder *unsinnige* Äußerungen zum Gottesbild bei Mädchen am Gymnasium überhaupt nicht vorkamen (!), machten beide Kategorien unter Jungen einen Anteil von 7,6 % aus.

Abb. 136:

Klassifizierung der Gottesbilder bei Gymnasiasten in Abh. von Geschlecht und Klasse



4.3.6 Das Gottesbild von Regelschüler(innen) der 8. Klasse im Geschlechtervergleich

Die Klassifizierung der Gottesbilder zeigt an der Regelschule bereits unter Achtklässlern sehr signifikante Geschlechtsunterschiede (vgl. Abb. 137 am Ende von

4.3.8).¹⁴ Mädchen hatten einen deutlich höheren Anteil **religiöser Gottesbilder** als ihre männlichen Mitschüler. Insbesondere traf dies für die Gottesbilder *Helfer* (14,9 % – Jungen 8,8 %), *Freund* (7,7 % - Jungen 5,6 %) und das *geistige* Gottesbild (10,3 % - Jungen 6,8 %) zu. Beim Gottesbild *Vater* (13,4 % - Jungen 12 %) waren Mädchen nur leicht stärker vertreten. Die Anteile von Jungen waren bei den Gottesbildern *Herrscher*, *Jesus* und dem *abstrakten* Gottesbild etwas höher. Die Anteile **neutraler Gottesbilder** unterschieden sich zwischen Regelschülerinnen und Regelschülern leicht. Auffällig war hier der größere weibliche Anteil an *anthropomorphen* Gottesbildern (19,5 % - Jungen 15,9 %). **Ablehnung bzw. Unsinn** zum Gottesbild drückten weitaus mehr Jungen als Mädchen aus. Jungen bevorzugten vor allem das *atheistische* Gottesbild (11,7 % - Mädchen 7,3 %). Codierungen zum *vulgären* Gottesbild gab es ausschließlich von männlichen Schülern (4,2 %).

4.3.7 Das Gottesbild von Regelschüler(innen) der 9. Klasse im Geschlechtervergleich

Die Klassifizierung der Gottesbilder belegt auch für die 9. Klasse der Regelschule stark signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern. (vgl. Abb. 137 am Ende von 4.3.8).¹⁵ Gegenüber der 8. Klasse setzte sich unter Regelschüler(innen) der Prozess von Geschlechtsdifferenzierung im Gottesbild fort. Mädchen belegten einen weitaus größeren Anteil **religiöser Gottesbilder** als Jungen. Insbesondere waren die Gottesbilder *Helfer* (15,8 % - Jungen 9,6 %), *Freund* (8,2 % - Jungen 3,5 %) und ein *abstraktes* Gottesbild (7,4 % - Jungen 3,7 %) für Mädchen bedeutsamer. Jungen waren stärker an den Gottesbildern *Vater* (7,2 % - Mädchen 5,6 %) und *Herrscher* (4,6% - Mädchen 2,7 %) interessiert. Beim Anteil **neutraler Gottesbilder** lagen Mädchen klar an der Spitze. Dabei hoben sie sich vor allem beim *anthropomorphen* Gottesbild (12 % - Jungen 9,6 %) und mit der Variable *kein Gottesbild* (6,7 % - Jungen 3,2 %) von ihren männlichen Mitschülern ab. Bei **Ablehnung bzw. Unsinn** waren die Anteile von Jungen dreimal so stark wie die von Mädchen. Männliche Schüler vertraten vor allem ein *atheistisches Gottesbild* (15,8 % - Mädchen 6,7 %) oder waren beim *Gottesbild Unsinn* dominant (7,5 % - Mädchen 1,1 %).

¹⁴ Im Chi²-Test war $p = 0.0078$.

¹⁵ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

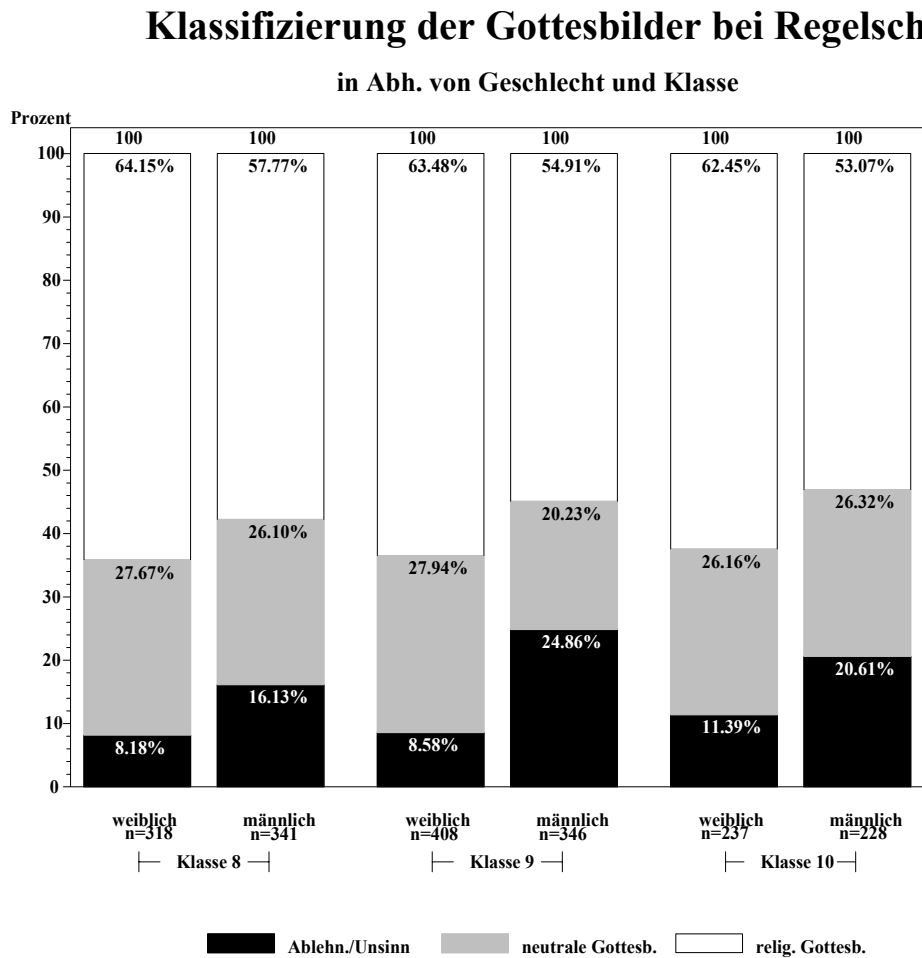
4.3.8 Das Gottesbild von Regelschüler(innen) der 10. Klasse im Geschlechtervergleich¹⁶

Die Klassifizierung der Gottesbilder macht sichtbar (vgl. Abb. 137 am Ende von 4.3.8), dass unter Zehnklässlern signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestanden.¹⁷ Im Vergleich zu den krassen Differenzen bei Neunklässlern zeigten sich hier trotz einer leichten Annäherung sehr unterschiedliche Tendenzen von Jungen und Mädchen. So waren bei Zehnklässlerinnen **religiöse Gottesbilder** weitaus stärker ausgeprägt als unter Jungen. Sie besaßen größere Anteile an den relevanten Gottesbildern *Helfer* (11,8 % - Jungen 9,2 %), am *geistigen* Gottesbild (9,7 % - Jungen 8,3 %) sowie an den Gottesbildern *Freund* (9,3 % - Jungen 3,1 %), *Vater* (7,2 % - Jungen 4,4 %) und am *abstrakten* Gottesbild (5,5 % - Jungen 2,6 %). Für Jungen hatten vor allem die Gottesbilder *Herrscher* und *Allmacht* größere Relevanz. Die Anteile **neutraler Gottesbilder** lagen bei Jungen und Mädchen fast auf gleicher Höhe. Hier fiel nur der größere weibliche Anteil am *anthropomorphen* Gottesbild auf (14,3 % - Jungen 12,7 %). Bei **Ablehnung bzw. Unsinn** war der Anteil von Jungen wesentlich größer. Jungen lagen hier wiederum bei *atheistischen* Gottesbildern (13,2 % - Mädchen 7,2 %) und bei *Unsinn* in Führung (5,7 % - Mädchen 3,8 %).

¹⁶ Die wenigen Einträge der 10. Klasse von Mädchen (237) und Jungen (228) ließ wiederum nur bei den häufigeren Gottesbildern verlässliche Ergebnisse zu.

¹⁷ Im Chi²-Test war $p = 0.0185$.

Abb.137:



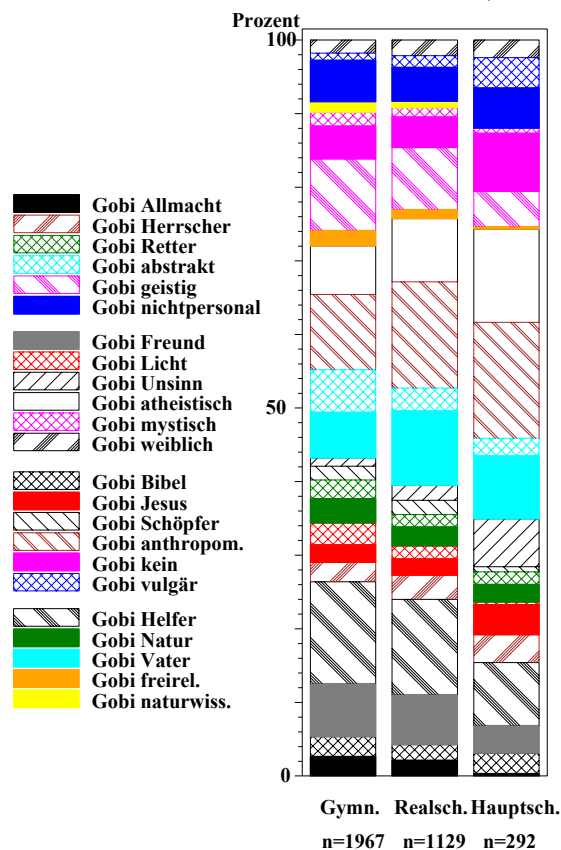
4.4 Das Gottesbild in Abhängigkeit vom Schülertyp

4.4.1 Das Gottesbild der drei Schülertypen in Klasse 8 und 9

Auch hier galt es, die religiöse Spezifik der kleinen Gruppe der Hauptschüler(innen) zu erfassen. Wiederum mussten, um verlässliche Ergebnisse bei einer prozentualen Teilung durch die 23 Kategorien erhalten zu können, die Klassenstufen 8 und 9 zusammengefasst werden (Abb. 138):¹⁸

¹⁸ Vgl. dazu unter 1.4.1. die Anmerkungen 19-21.

Gottesbilder in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)



Der Vergleich der Häufigkeiten des jeweiligen Schülertyps mit den Codierungen in Klasse 8 + 9 ermöglicht bereits wesentliche Aufschlüsse zum Gottesbild der drei Schülertypen:

- Gymnasiasten: 1454 (50,6 %) mit 1967 Cod. (58,1 %) zum Gottesbild
- Realschüler(innen): 1062 (37 %) mit 1129 Cod. (33,3%) zum Gottesbild
- Hauptschüler(innen): 358 (12,5 %) mit 292 Cod. (8,6 %) zum Gottesbild

Die statistische Prüfung belegte die stark signifikante Abhängigkeit des Gottesbildes von der Variable Schülertyp.¹⁹ Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsgrößen werden im folgenden wieder die Anteile von Gottesbildern eines Schülertyps (Spaltenprozente) mit denen der anderen Schülertypen verglichen.

Gymnasiasten hatten überdurchschnittlich viele Einträge zum Gottesbild. Sie erzielten in allen Kategorien²⁰ die häufigsten Codierungen. Religiöse Gottesbilder bekamen bei Gymnasiasten im Vergleich der Schülertypen den größten Anteil. Für sie waren bedeutsam das Gottesbild *Helfer* (272 Cod. = 13,8 %), ein *geistiges* Gottesbild (191

¹⁹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

²⁰ Eine Ausnahme bildete die Kategorie *Unsinn*.

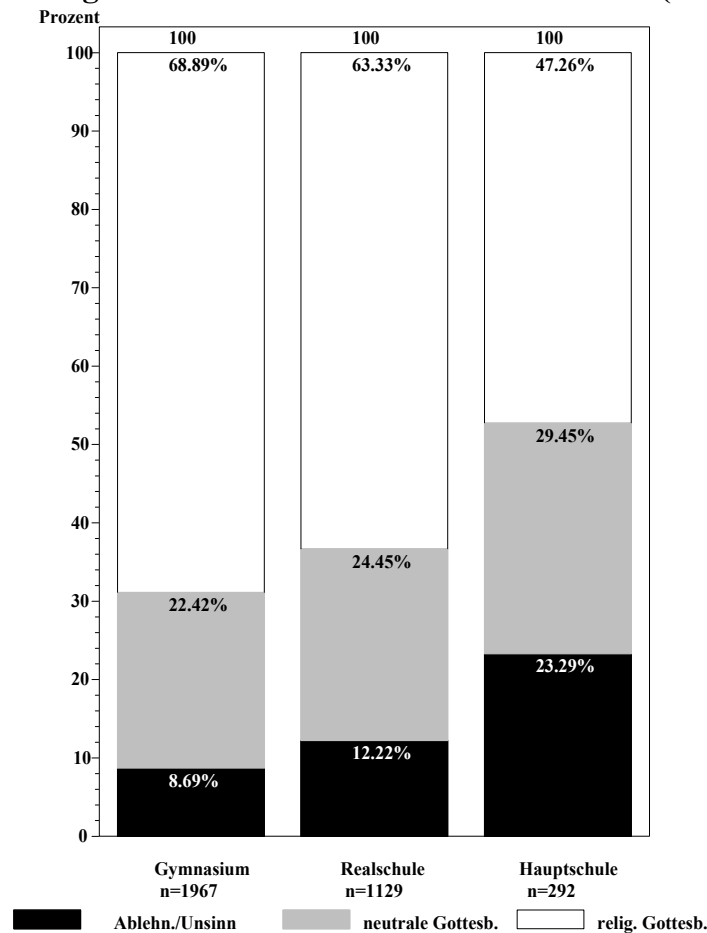
Cod. = 9,7), das Gottesbild *Freund* (142 Cod. = 7,2 %), ein *abstraktes* Gottesbild (114 Cod. = 5,8 %), sowie das Gottesbild *Natur* (65 Cod. = 3,3 %). Ihre Anteile waren auch bei weniger häufigen Gottesbildern wie den Gottesbildern *Licht* (58 Cod. = 3 %), *mystisches Gottesbild* (37 Cod. = 1,9 %) und *naturwissenschaftlich-gegenständliches Gottesbild* (28 Cod. = 1,4 %) am größten. Im Schülertypenvergleich zeigt die Verteilung der Einträge, dass diese Gottesbilder spezifisch für Gymnasiasten sind (Gobi *naturwissenschaf.-gegenständl.* 73,7%, Gobi *Licht* 73,4 %, Gobi *mystisch* 69,8 %). Gymnasiasten hatten vergleichsweise den kleinsten Anteil neutraler Gottesbilder. Obwohl sie die meisten *anthropomorphen* Gottesbilder aufzuweisen hatten (201 Einträge) war ihr prozentualer Anteil im Vergleich der Schülertypen der geringste (10,2 %). Beim *freireligiösen* Gottesbild (41 Cod. = 2,1 %) und dem *nichtpersonalen* Gottesbild (111 Cod. = 5,6 %) war ihr Anteil vergleichsweise am höchsten. Ablehnung bzw. Unsinn erhielten am Gymnasium den geringsten Anteil. Das *atheistische* Gottesbild war dabei trotz 130 Einträgen (6,6 %) im Vergleich der Schülertypen weniger verbreitet.

Bei **Realschüler(innen)** lagen die Einträge zum Gottesbild prozentual unter dem Schüleranteil. Religiöse Gottesbilder prägten mehrheitlich das Gottesbild von Realschüler(innen). Beim Gottesbild *Vater* besaßen sie den größten Anteil (114 Cod. = 10,1 %). Das Gottesbild *Helfer* (146 Cod. = 12,9 %), ein *geistiges* Gottesbild (95 Cod. = 8,4 %) und *Freund* (77 Cod. = 6,8 %) zeigten aufgrund der Häufigkeiten wesentliche Bedeutung für Realschüler(innen). Die Klasse der neutralen Gottesbilder erhielt bei Realschüler(innen) etwas mehr Einträge als unter Gymnasiasten. Hier fielen besonders auf, dass Realschüler(innen) häufig *anthropomorphe* Gottesbilder (163 Cod. = 14,4 %) gebrauchten. Ablehnung bzw. Unsinn war im Vergleich zu Gymnasiasten schon deutlicher wahrnehmbar. Dabei spielte das *atheistische* Gottesbild mit 97 Einträgen (8,6 %) eine erhebliche Rolle.

Von **Hauptschüler(innen)** gab es nur äußerst spärliche Einträge zum Gottesbild. Sie wählten mehrheitlich keine religiösen Gottesbilder. Nur die Gottesbilder *Helfer* (25 Cod. = 8,6 %), *Vater* (25 Cod. = 8,6 %), *geistiges* Gottesbild (14 Cod. = 4,8 %), *Jesus* (12 Cod. = 4,1 %), *Freund* (11 Cod. = 3,8 %), *Herrscher* (11 Cod. = 3,8 %) und *Bibel* (8 Cod. = 2,7 %) besaßen noch eine nennenswerte Bedeutung. Bei neutralen Gottesbildern waren sie gegenüber Gymnasiasten und Realschüler(innen) führend. Charakteristisch waren ihre häufig *anthropomorphe* Gottesbilder (46 Cod. = 15,8 %), die im Schülertypenvergleich den größten Anteil einnahmen. Auch bei *kein Gottesbild* (23

Cod. = 7,9 %) war ihr Anteil vergleichsweise der höchste. *Nichtpersonale* Gottesbilder bekamen 16 Einträge (5,5 %). Ablehnung bzw. Unsinn nahm bei ihnen im Vergleich mit Gymnasiasten und Realschüler(innen) den größten Raum ein. In allen drei Kategorien waren ihre Anteile die höchsten (*atheistisches* Gottesbild 37 Cod. = 12,7 %; Gottesbild *Unsinn* 19 Cod. = 6,5 %; *vulgäres* Gottesbild - 12 Cod. = 4,1 %).

Klassifizierung der Gottesbilder in Abh. vom Schüler (Klasse 8 und 9)



An der Klassifizierung der Gottesbilder (vgl. Abb. 139) werden die stark signifikanten Unterschiede zwischen den drei Schülertypen besonders sichtbar.²¹ Damit wird der deutliche Einfluss des Schülertyps auf das Gottesbild belegt.

²¹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

4.4.2 Das Gottesbild der beiden Schülertypen in Klasse 10

Die statistische Prüfung belegte auch für die 10. Klasse eine sehr signifikante Abhängigkeit des Gottesbildes von der Variable Schülertyp.²² Von 499 Schüler(innen) am Gymnasium (51 %) lagen 748 Codierungen (61,7 %) vor. Von den 478 Realschüler(innen) (49 %) stammten 465 Codierungen (38,3 %) zum Gottesbild. Weil die beiden Schülergruppen fast gleich groß waren, ist die Graphik zur Verteilung der Einträge auf beide Schülertypen (Zeilenprozentage) aussagekräftig (vgl. am Ende von Abschnitt 4 Abb.145). Sichtbar wird, dass alle Kategorien religiöser Gottesbilder mehrheitlich von **Gymnasiasten** vertreten wurden. Ihre Häufigkeiten lagen hier zwischen 50% (*weibliche* Gottesbilder)²³ und 84,2 % (*naturwissenschaftlich-gegenständl.* Gottesbilder). **Realschüler(innen)** folgten bei den Gottesbildern *Bibel*, *Herrscher*, *Retter* und *Vater* in der Häufigkeitsverteilung relativ dicht den Gymnasiasten. Realschüler(innen) besaßen bei diesen Kategorien auch vergleichsweise größere Anteile (Spaltenprozentage).²⁴ Ein *anthropomorphes* Gottesbild vertraten eher Realschüler(innen) (63 Cod. = 13,6 %) als Gymnasiasten (56 Cod. = 7,5 %). Ebenso führten Realschüler(innen) beim 'Gottesbild' *Unsinn* und beim *vulgären* 'Gottesbild'.²⁵ Die Klassifizierung der Gottesbilder zeigt stark signifikante Unterschiede zwischen beiden Schülertypen (Abb. 140):²⁶

²² Im Chi²-Test war p = 0,0027.

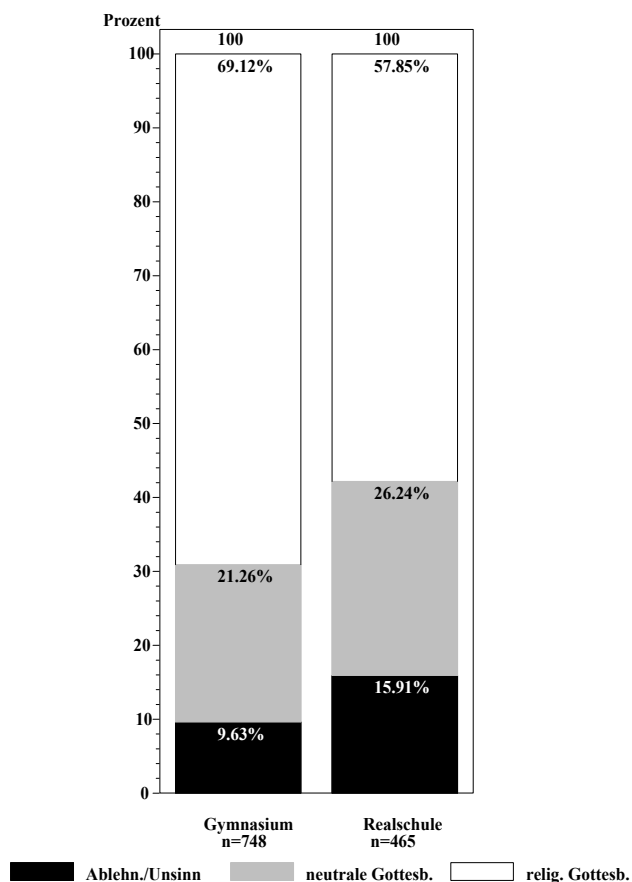
²³ Hier Gleichstand mit den Realschüler/innen, die ebenfalls 50 % der Codierungen erzielten.

²⁴ Gottesbild Bibel Real 8 Cod. (1,7 %) und Gym 11 Cod. (1,5 %), Gottesbild Herrscher Real 12 Cod. (2,6 %) und Gym 16 Cod. (2,1 %), Gottesbild Retter Real 12 Cod. (2,6 %) und Gym 13 Cod. (1,7 %) sowie Gottesbild Vater Real 27 Cod. (5,8 %) und Gym 39 Cod. (5,2 %)

²⁵ Gottesbild Unsinn Real 22 Cod. (4,7 %) und Gym 14 Cod. (1,9 %), vulgäres Gottesbild Real 5 Cod. (1,1 %) und Gym 5 Cod. (0,7 %)

²⁶ Im Chi²-Test war p < 0.0001.

Klassifizierung der Gottesbilder in Abh. vom Schüler (Klasse 10)

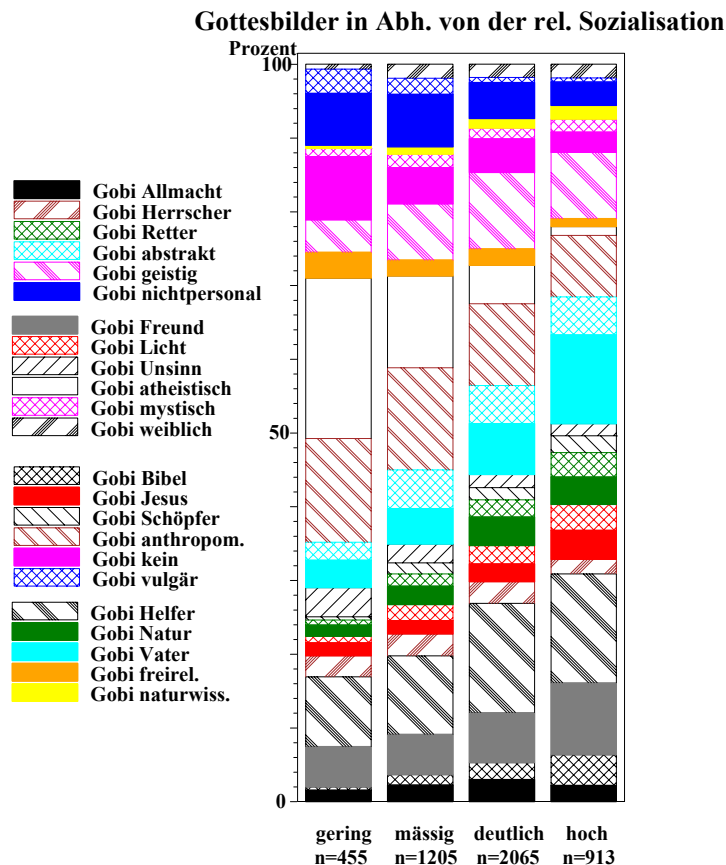


Der Anteil religiöser Gottesbilder war unter Gymnasiasten wesentlich größer als bei Realschüler(innen). Andererseits wurde Ablehnung bzw. Unsinn zum Gottesbild stärker an der Regelschule als am Gymnasium ausgedrückt. Bei Realschüler(innen) hatte sich die Bedeutung religiöser Gottesbilder im Vergleich zu Klasse 8 und 9 verringert, während diese bei Gymnasiasten fast gleich groß blieb. An der Regelschule korrespondierte damit eine Erhöhung der Anteile neutraler Gottesbilder und von Ablehnung bzw. Unsinn. Beide Klassen waren bei Realschüler(innen) gegenüber Klasse 8 und 9 angestiegen.

4.5 Das Gottesbild in Abhängigkeit von der Höhe der religiösen Sozialisation

Die statistische Prüfung ergab eine stark signifikante Abhängigkeit des Gottesbildes von der Variable religiöse Sozialisation (vgl. Abb. 141):²⁷

²⁷ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.



Die Häufigkeiten der Codierungen zum Gottesbild zeigen im Vergleich mit der Schülerzahl, dass bei höherer rel. Sozialisation die Anzahl der Einträge stieg:

- 470 Schüler(innen) mit geringer rel. Soz. (12,1 %) = 455 Einträge (9,8 %)
- 1116 Schüler(innen) mit mäßiger rel. Soz. (28,7 %) = 1205 Einträge (26 %)
- 1695 Schüler(innen) mit deutlicher rel. Soz. (43,6 %) = 2065 Einträge (44,5 %)
- 608 Schüler(innen) mit hoher rel. Soz. (15,6 %) = 913 Einträge (19,7%)

Es ist zu erkennen, dass die Höhe der religiösen Sozialisation Einfluss auf religiöse Denk- und Sprachfähigkeit besitzt. Im folgenden werden die vier Schülergruppen mit ihren Anteilen an den 23 Gottesbilder beschrieben (Spaltenprozente), um didaktisch relevante Charakteristika benennen zu können.

Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation vertraten noch zu gut einem Drittel religiöse Gottesbilder. Allerdings nahmen sie mit Ausnahme vom Gottesbild *Herrscher* (2,9 % = Platz 3) und *Freund* (5,5 % = Platz 3) im Gruppenvergleich überall den vierten Platz ein. Nennenswert sind hier die Gottesbilder *Helfer* (9,5 %) sowie ein *geistiges* Gottesbild (4,4 %). Neutrale Gottesbilder waren bei religiös gering Sozialisierten prozentual am meisten vertreten. Hier waren sie unter allen Gruppen beim

anthropomorphen (14,1 %), *freireligiösen* (3,5 %) und *keinem Gottesbild* (8,6%) führend. Für diese Schülergruppe war typisch, dass knapp ein Drittel ihrer Einträge *Ablehnung bzw. Unsinn* zum Gottesbild galten. Im Vergleich der Gruppen religiöser Sozialisation dominierten alle ihre Anteile (21,8 % *atheistisches* Gottesbild, 3,3 % *vulgäres* Gottesbild, 4 % Gottesbild *Unsinn*)

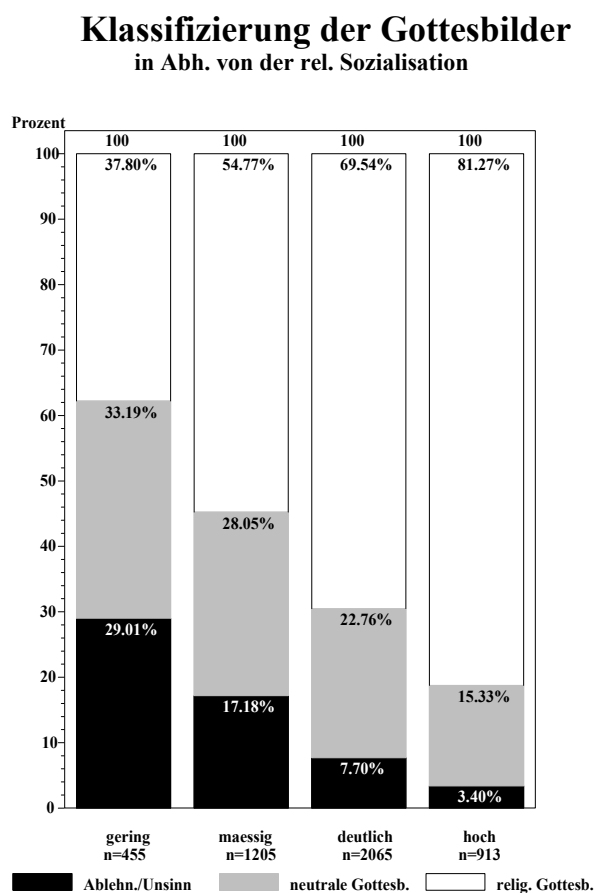
Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation drückten sich bereits mehrheitlich durch religiöse Gottesbilder aus. Deren Anteile nahmen im Gruppenvergleich überwiegend den dritten Platz ein, wie z.B. beim Gottesbild *Helfer* (10,6 %), das die meisten Schüler(innen) mit mäßiger rel. Sozialisation wählten. Diese Gruppe führte mit ihren Anteilen beim *abstrakten* Gottesbild (5,2 %), dem Gottesbild *Herrscher* (3 %) , dem *weiblichen* (1,9 %) und *mystischen* Gottesbild (1,8 %). Im Vergleich belegten sie beim Gottesbild *Allmacht* (2,2 %) Platz 2 und beim Gottesbild *Freund* Platz 4 (2,5 %). Religiös mäßig Sozialisierte belegten noch ein gutes Viertel ihrer Einträge mit neutralen Gottesbildern. Davon waren *anthropomorphe* Gottesbilder (13,9 %) nur etwas weniger und *nichtpersonale* Gottesbilder (7,1 %) etwas mehr als bei der Gruppe mit geringer religiöser Sozialisation ausgeprägt. Bei dieser Schülergruppe war *Ablehnung bzw. Unsinn* noch relativ stark (*atheistisches* Gottesbild 12,5 %, *vulgäres* Gottesbild 2,2 %, Gottesbild *Unsinn* 2,6 %). In der Höhe dieser Anteile folgten sie den religiös gering Sozialisierten, wobei besonders beim *atheistischen* Gottesbild ein klarer Abstand zu ihnen sichtbar wurde.

Für **Schüler(innen) mit deutlicher rel. Sozialisation** war ein Überwicht religiöser Gottesbilder charakteristisch. An den Gottesbildern *Helfer* (14,8 %), *geistiges* Gottesbild (10,4 %) *Natur* (3,9 %) und *Allmacht* (3 %) hatten sie im Vergleich der Gruppen die höchsten Anteile. Bei diesen Schüler(innen) lagen die Anteile religiöser Gottesbilder im Gruppenvergleich häufig an zweiter Stelle. Wichtige Gottesbilder waren hier für sie *Freund* (6,8 %) und *Vater* (6,9 %). Auch das *abstrakte* Gottesbild spielte bei ihnen eine Rolle (mit 5,1 % an dritter Stelle). Bei religiös deutlich Sozialisierten war der Anteil neutraler Gottesbilder vergleichsweise weiter gesunken (*anthropomorphes* Gottesbild noch 11,1 %). Für diese Schülergruppe spielte *Ablehnung bzw. Unsinn* (*atheistisches* Gottesbild 5,2 %) keine bedeutende Rolle mehr.

Unter **Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation** war die Vorherrschaft von religiösen Gottesbildern charakteristisch. Bei den meisten religiösen Gottesbildern besaßen sie vergleichsweise die höchsten Anteile. Ausnahmen bildeten nur *mystische*, *weibliche* und *abstrakte* Gottesbilder sowie das Gottesbild *Natur*, wo sie jeweils auf

Platz 2 lagen. Das Gottesbild *Helfer* (14,8 %) und ein *geistiges* (9 %) Gottesbild spielten trotz des zweiten Platzes hinter der Gruppe mit deutlicher rel. Sozialisation für diese Schüler(innen) eine wesentliche Rolle. Besonders groß waren ihre Anteile bei den Gottesbildern *Vater* (12 %) und *Freund* (9,8 %). Sie lagen anteilmäßig u.a. auch bei den Gottesbildern *Bibel* (4,2 %), und *Jesus* (3,9 %) in Führung. Im Gruppenvergleich kamen diese Schüler(innen) beim Gottesbilder *Allmacht* (2,2 %) an die dritte und mit dem Gottesbild *Herrscher* an die vierte Stelle (2 %). Unter religiös hoch Sozialisierten gerieten neutrale Gottesbilder in die Minderheit. Ein *anthropomorphes* Gottesbild konnte man mit einem Anteil von 8,3 % auch bei diesen Schüler(innen) noch wahrnehmen. Für diese Schülergruppe war typisch, dass Ablehnung bzw. Unsinn nur ganz vereinzelt vorkamen.

Die Klassifizierung der Gottesbilder belegt den stark signifikanten Einfluss der religiösen Sozialisation auf das Gottesbild der Schüler/innen (vgl. Abb. 142):²⁸



Die Graphik zeigt Veränderungen in den vier religiös unterschiedlich geprägten Schülergruppen, die in großen Abstufungen zu sehen sind. Dabei nahmen die Anteile

²⁸ Im Chi²-Test war $p < 0,0001$.

religiöser Gottesbilder mit steigender Höhe der religiösen Sozialisation in großen Abstufungen zu. Die Anteile von Ablehnung bzw. Unsinn gingen mit zunehmender Höhe der religiösen Sozialisation ebenso stufenartig zurück. Mit zunehmender religiöser Sozialisation erwiesen sich die Anteile neutraler Gottesbilder eindeutig als rückläufig.

4.6 Zusammenfassung

Unter 4.6.1. bis 4.6.3. werden im folgenden:

- a) die 23 Gottesbilder klassenweise in der Reihenfolge ihrer Häufigkeiten (vgl. Abb. 143) unter den Befragten theologisch bewertet und mit wesentlichen Charakteristika der bivariaten Analysen beschrieben
- b) zu den Klassifizierungen der Gottesbilder die charakteristischen Schwerpunkte der sie beeinflussenden Faktoren²⁹ benannt, die als Ergebnis der bivariaten Analysen zu erkennen waren (vgl. dazu die Abb. 134-142 u. 144-145)
- c) auffallende Schwerpunkte dargestellt, die als Ergebnis der multivariaten kategorialen Analyse zur Klassifizierung der Gottesbilder sichtbar wurden (vgl. Abb. 146–148 am Ende von 4.6)³⁰
- d) auffällige Schwerpunkte der multivariaten Analysen aller 23 Gottesbilder angegeben, die am Ende des Abschnitts auf den Abb. 149 und 150 zu sehen sind

4.6.1 Religiöse Gottesbilder

In der Klassifizierung hatte die bivariate Analyse gezeigt, dass religiöse Gottesbilder in der 8. Klasse, unter Mädchen in allen Schularten und Klassenstufen, bei Gymnasiasten und in der Gruppe mit hoher religiöser Sozialisation am ausgeprägtesten waren. Die multivariate Analyse zur Klassifizierung zeigt, dass religiöse Gottesbilder in folgenden Gruppen besonders ausgeprägt waren (Anteile über 80 %):

²⁹ Damit sind die Variablen Klassenstufe, Geschlecht, Schülertyp und religiöse Sozialisation gemeint.

³⁰ Zu beachten ist, dass die Graphiken bei einigen Schülergruppen nur auf einer unzureichenden Datenbasis beruhen und an diesen Stellen von begrenztem Aussagewert sind. Bei folgenden Gruppen war der noch nicht dreifach klassifizierte Wert < 20 Codierungen: Hauptschülerinnen der 8. Klasse in allen vier Gruppen rel. Sozialisation, Hauptschüler der Klassen 9 mit geringer und in den Klasse 8 und 9 mit hoher rel. Sozialisation, Hauptschülerinnen der Klasse 9 mit geringer, mäßiger und hoher rel. Sozialisation, Realschüler der 9. Klasse und Realschülerinnen der Klassen 8 und 10 mit geringer rel. Sozialisation. Im folgenden Text wird bei Schwerpunktbeispielen mit problematischer Datenbasis diese in den Fußnoten angegeben

- Realschüler mit hoher rel. Sozialisation in Klasse 9
- Realschülerinnen mit hoher rel. Sozialisation in Klasse 10
- Mädchen am Gymnasium mit hoher rel. Sozialisation in den Klassen 8, 9 und 10
- Jungen am Gymnasium mit hoher rel. Sozialisation in den Klassen 9 und 10

Das Gottesbild **Helfer** (612 Einträge) stellte sich als das wichtigste religiöse Gottesbild der befragten Schüler(innen) heraus. Eine essentielle biblische Charakterisierung bzw. Vorstellung Gottes konnte offenbar in der Religiosität der Schüler(innen) Raum finden bzw. mit ihren Lebens- und Glaubenserfahrungen in Verbindung gebracht werden. Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium sowie deutlich und hoch rel. Sozialisierte bevorzugten dieses Gottesbild. Dabei zeigten sich als Schwerpunktgruppierungen Mädchen am Gymnasium in Klasse 10 sowie Realschülerinnen und Mädchen am Gymnasium mit deutlicher rel. Sozialisation.

Ein **geistiges** Gottesbild (408 Einträge) stand zweiter Stelle der Relevanz aller Befragten. Mit der Unsichtbarkeit bzw. Geistigkeit Gottes wurde eine fundamentale Aussage biblisch-christlicher Tradition von den Schüler(innen) bejaht. Sie hatte für Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium und deutlich rel. Sozialisierte besonders große Bedeutung. Als auffallende Schwerpunktgruppierungen waren Mädchen und Jungen am Gymnasium mit deutlicher rel. Sozialisation erkennbar.

Das Gottesbild **Vater** nahm den dritten Platz unter den religiösen Gottesbildern der Jugendlichen ein (328 Einträge). Die spezifische Anrede Gottes, die Jesus seine Jüngern lehrte und die zumindest allen konfirmierten Schüler(innen) bekannt war, wählten besonders die 8. Klasse, Jungen, Realschüler(innen) und hoch religiös Sozialisierte. Schwerpunkte lagen bei Realschülern und Realschülerinnen mit hoher rel. Sozialisation. Das Gottesbild **Freund** war für viele Schüler(innen) bedeutsam (320 Einträge). Diese Jugendlichen sprachen aus, was ein ganz tiefer religiöser Wunsch des Menschen ist: Gott als Freund zu haben (vgl. Ps 25,14; 127,2) bzw. ihm als partnerschaftliches Gegenüber verbunden sein zu können. Das bekundeten vor allem Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium und hoch religiös Sozialisierte. Als Schwerpunktgruppen waren Mädchen am Gymnasium mit hoher rel. Sozialisation und Realschülerinnen mit geringer und hoher rel. Sozialisation zu erkennen.

Ein **abstraktes** Gottesbild ragte durch seine Häufigkeit noch aus der Breite aller religiösen Gottesbilder heraus (227 Einträge). Die Jugendlichen gaben damit von der theologischen Notwendigkeit Zeugnis, Gott durch begriffliche Abstraktionen zu umschreiben. Nach den bivariaten Analysen zeigten sich in der 10. Klasse, unter

Mädchen und Schüler(innen) am Gymnasium Affinitäten für das abstrakte Gottesbild. Es besaß Schwerpunkte bei Mädchen am Gymnasium in Klasse 10 und unter deutlich religiös sozialisierten Mädchen am Gymnasium.

Das Gottesbild **Natur** markierte einen Einschnitt im Vergleich zu den fünf häufigsten rel. Gottesbildern. Andererseits wurde es mit 151 Einträgen noch öfter als die folgenden 10 verschiedenen religiösen Gottesbilder gewählt. Offenbar benutzten Jugendliche gern Naturmetaphern, um eigene Gotteserfahrung- bzw. Vorstellung durch bildhafte Sprache auszudrücken. Die bivariaten Analysen zeigten dazu besondere Neigungen in Klasse 10, bei Schüler(innen) am Gymnasium sowie unter deutlich und. hoch religiös Sozialisierten. Deutlich religiös sozialisierte Mädchen am Gymnasium wählten überdurchschnittlich oft dieses Gottesbild.

Das Gottesbild **Herrscher** (128 Einträge) erfasste in seinen herrschend-wachenden Bildern Eigenschaften Gottes, die ihre Grundlagen in der biblischen Rede von Gott haben (vgl. z.B. Ps 8,2). Vor allem benutzen gern Jungen, Haupt- und Realschüler(innen) sowie eher gering bis deutlich religiös Sozialisierte dieses Gottesbild.

Das Gottesbild **Jesus** spielte unter den Befragten nur eine Nebenrolle (116 Einträge). Den meisten Schüler(innen) gelang es nicht, beim Gottesbild einen gedanklichen Bezug zu Jesus oder gar eine Korrelation zwischen Gott und Jesus herzustellen. Unter Jungen, Hauptschüler(innen) und hoch religiös Sozialisierten gelang dies etwas eher. Als Schwerpunktgruppen waren hoch religiös sozialisierte Jungen am Gymnasium und Hauptschüler in Klasse 8 zu erkennen.

Das Gottesbild **Allmacht** (116 Einträge) mit seinen Macht- bzw. Kraftbildern basiert auf biblischer Rede bzw. Erfahrung von Wesen und Eigenschaften Gottes (vgl. Gen 49,25; Ps 91,1; Offb 4,8 u.ö.). Schüler(innen) am Gymnasium und deutlich religiös Sozialisierte tendierten stärker zu diesem Gottesbild.

Das Gottesbild **Licht** bekam 113 Einträge. Vor allem Mädchen, Schüler(innen) am Gymnasium und religiös hoch Sozialisierte benutzen eine wesentliche Symbolik biblischer Rede von Gott, welche im neutestamentlichen Gebrauch (vgl. Joh 8,12 u.ö.) christologische Qualität besitzt.³¹ Bei Mädchen am Gymnasium mit hoher rel. Sozialisation konnte ein Schwerpunkt für dieses Gottesbild gefunden werden.

Das Gottesbild **Bibel**, welches traditionelle biblische Sprache bzw. Titel für Gott erfasste, wurde nur von einer Minderheit der Befragten gewählt (104 Einträge). Es war

³¹ Vgl. zum Kontrastsymbol Licht-Finsternis, Früchtel (1991). S. 71f.

für religiös hoch sozialisierte Schüler(innen), charakteristisch. Dies traf besonders für rel. hoch sozialisierte Mädchen und Jungen am Gymnasium zu.

Das Gottesbild **Retter**, welches die grundlegende Erfahrung der Angewiesenheit des Menschen auf Gott zur Sprache bringt, bekam von den Jugendlichen 101 Einträge. In Klasse 8 und bei religiös hoch Sozialisierten gab es eine Präferenz für dieses Gottesbild. Als Schwerpunkt zeigten sich Jungen am Gymnasium in Klasse 8.

Ein **weibliches** Gottesbild wurde selten gewählt (80 Einträge), was insbesondere im Vergleich mit den explizit männlichen Gottesbildern *Freund* und *Vater* auffiel. Die bivariaten Analysen zeigten Tendenzen zu einem weiblichen Gottesbild eher in der 8. Klasse und bei Mädchen.

Das Gottesbild **Schöpfer** kam für das Gros der Schüler(innen) nicht in Frage (75 Einträge). Mädchen und hoch rel. Sozialisierte griffen eher auf dieses zentrale Thema der Bibel sowie des Glaubensbekenntnisses zurück.

Ein **mystisches** Gottesbild, das Gott im Menschen sucht, spielte unter den Befragten eine unwesentliche Rolle (73 Einträge). Schüler(innen) am Gymnasium wählten häufiger als andere dieses Gottesbild. Unter Jungen am Gymnasium in Klasse 9 zeigte sich ein leichter Schwerpunkt.

Ein **naturwissenschaftlich-gegenständliches** Gottesbild, wählten die Schüler(innen) am seltensten (58 Einträge). Es erforderte ein gewisses Abstraktionsniveau. Schüler(innen) am Gymnasium sowie deutlich und hoch religiös Sozialisierte tendierten zu diesem Gottesbild. Als Schwerpunkt waren Jungen am Gymnasium mit deutlicher rel. Sozialisation zu erkennen.

4.6.2 Neutrale Gottesbilder

In der Klassifizierung ergaben die bivariaten Analyse, dass neutrale Gottesbilder in Klasse 9, unter Mädchen, bei Hauptschüler(innen) sowie in Klasse 10 bei Realschüler(innen) und in der Gruppe mit geringer religiöser Sozialisation am stärksten vertreten waren. Die multivariate Analyse der Klassifizierung zeigt, dass neutrale Gottesbilder in folgenden Gruppen besonders ausgeprägt waren (Anteile über 40 %):

- Hauptschülerinnen der 8. und 9. Klasse mit geringer rel. Sozialisation³²
- Hauptschülerinnen der 8. Klasse mit deutlicher rel. Sozialisation³³

³² Die Datenbasis der Gruppe betrug 11 Cod. in Klasse 8 und 6 in Klasse 9.

³³ Die Datenbasis der Gruppe betrug 17 Cod.

- Hauptschülerinnen der 9. Klasse mit mäßiger rel. Sozialisation³⁴
- Hauptschüler der 8. Klasse mit geringer rel. Sozialisation
- Realschülerinnen der 8. Klasse mit geringer rel. Sozialisation³⁵
- Mädchen am Gymnasium der 9. Klasse mit geringer rel. Sozialisation

Ein *anthropomorphes* Gottesbild stand an der Spitze der neutralen Gottesbilder und war das zweithäufigste aller Gottesbilder der Befragten (536 Einträge). Dieses Gottesbild wird inhaltlich der biblisch-christlichen Rede von der Unsichtbarkeit bzw. Geistigkeit Gottes oder dem biblischen Zeugnis der Liebe und Hinwendung Gottes zu den Menschen nicht ausreichend gerecht. Andererseits ist das Gottesbild als authentischer Ausdruck von Religiosität, gedanklicher Auseinandersetzung oder Suche nach Gott dieser Schüler(innen) zu würdigen.³⁶ In Klasse 8, etwas stärker unter Mädchen, bei Haupt- und Realschüler(innen) sowie gering und mäßig religiös Sozialisierten³⁷ lagen typische Schwerpunkte. Als auffallend starke Gruppierungen mit anthropomorphem Gottesbild zeigten sich Hauptschülerinnen mit hoher rel. Sozialisation sowie Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Klasse 8

Ein *nichtpersonales* Gottesbild war relativ verbreitet. (248 Einträge). Diese Jugendlichen wählten Bilder oder Namen für Gott, die dem biblischen Zeugnis von dem gnädigen Gott, der in der Geschichte seines Volkes bzw. im Handeln seines Sohnes Jesus Christus zu erkennen ist, im wesentlichen nicht entsprechen. Andererseits ist das Gottesbild als authentischer Ausdruck von Religiosität, gedanklicher Auseinandersetzung oder Gottsuche dieser Schüler(innen) zu würdigen. Die bivariaten Analysen zeigten vorsichtige Schwerpunkte in Klasse 9, unter Mädchen, am Gymnasium und auch bei Hauptschüler(innen) sowie klarer bei gering bzw. mäßig religiös Sozialisierten.

Kein Gottesbild wurde von 217 Schüler(innen) ausdrücklich benannt. Dahinter steht das Unvermögen, metaphorische oder begriffliche Namen und Bilder für Gott zu kennen bzw. sich zu einem eigenen Gottesbild zu bekennen Vor allem in Klasse 9, unter

³⁴ Die Datenbasis der Gruppe betrug 13 Cod.

³⁵ Die Datenbasis der Gruppe betrug 16 Cod.

³⁶ Etwas anders äußert sich Tamminen (1993), der bei anthropomorphen Beschreibungen Gottes durch Jugendliche vermutet, dass diese auf einem nicht mehr weiter entwickelten Gotteskonzept beruhen oder "auch Ausdruck einer abschätzigen Einstellung gegenüber Gott sein" können (S. 204). In jedem Fall entspricht sein Verständnis anthropomorpher Gottesbilder als unterentwickeltes Konzept (im Rückgriff auf Goldman, vgl. ebd.) meiner neutralen Klassifizierung.

³⁷ Tamminen (1993) bietet als Interpretation an, dass "das Gotteskonzept derjenigen, die an Gott glauben und Gottes Nähe erfahren haben, im Durchschnitt weniger anthropomorph ist als das derjenigen, denen Gott weiter entfernt zu sein scheint" (S. 204). Hier gibt es klare Parallelen zu meinen Ergebnissen, weil gering religiöse Sozialisierte meistens ohne Kirchenzugehörigkeit und mäßig religiös Sozialisierte beinahe zur Hälfte konfessionslos waren.

Mädchen, Hauptschüler(innen) und gering religiös Sozialisierten war diese Position verbreitet. Sie hatte besondere Schwerpunkte unter Hauptschülerinnen der 9. Klasse, bei Hauptschülerinnen mit geringer und mäßiger rel. Sozialisation sowie bei Hauptschülern mit geringer rel. Sozialisation.

Ein *freireligiöses* Gottesbild wurde nur von einer Minderheit gewählt (98 Einträge). Es widersprach in seinem Kern dem biblischen Zeugnis von dem einen Gott, der Welt und Mensch als sterbliches Wesen geschaffen hat und nicht mit der Schöpfung identisch ist. Dennoch drückt dieses Gottesbild eine nichtatheistische Weltanschauung aus, hinter der Religiosität von Jugendlichen verborgen sein kann. Die bivariaten Analysen gaben eindeutige Schwerpunkte in Klasse 10, unter Jungen, am Gymnasium sowie bei gering religiös Sozialisierten zu erkennen. Als besondere Schwerpunktgruppe fielen Jungen am Gymnasium in Klasse 10 auf.

4.6.3 Ablehnung bzw. Unsinn

In der Klassifizierung der Gottesbilder zeigten die bivariaten Analysen, dass die Anteile von Ablehnung bzw. Unsinn in Klasse 10 und 9,³⁸ unter Jungen in allen Schularten und Klassenstufen, bei Hauptschüler(innen) bzw. in Klasse 10 unter Realschüler(innen) sowie bei gering religiös Sozialisierten am ausgeprägtesten waren. Die multivariate Analyse der Klassifizierung zeigt, dass Ablehnung bzw. Unsinn in folgenden Gruppen besonders ausgeprägt war (Anteile über 36 %):

- Hauptschüler der Klasse 9 mit geringer rel. Sozialisation³⁹
- Hauptschülerinnen der Klasse 8 mit geringer rel. Sozialisation⁴⁰
- Realschüler der Klassen 9⁴¹ und 10 mit geringer rel. Sozialisation
- Realschüler der Klasse 10 mit mäßiger rel. Sozialisation
- Jungen am Gymnasium der Klasse 9 und 10 mit geringer rel. Sozialisation

Ein *atheistisches* Gottesbild in Bezug auf Bilder oder Namen für Gott wurde von 368 Schüler(innen) vertreten. Die von ihnen gewählte Metaphorik bzw. Begrifflichkeit war gekennzeichnet durch die völlige Ablehnung eines religiösen Gottesbildes. Diese Position wurde häufiger in Klasse 9, unter Jungen, Hauptschüler(innen) sowie gering rel. Sozialisierten vertreten. Als Gruppen, wo das atheistische Gottesbild besonders

³⁸ Dieser Anteil war in Klasse 9 nur 0,5 % geringer als in Klasse 10.

³⁹ Die Datenbasis der Gruppe betrug 15 Codierungen.

⁴⁰ Die Datenbasis der Gruppe betrug 11 Cod.

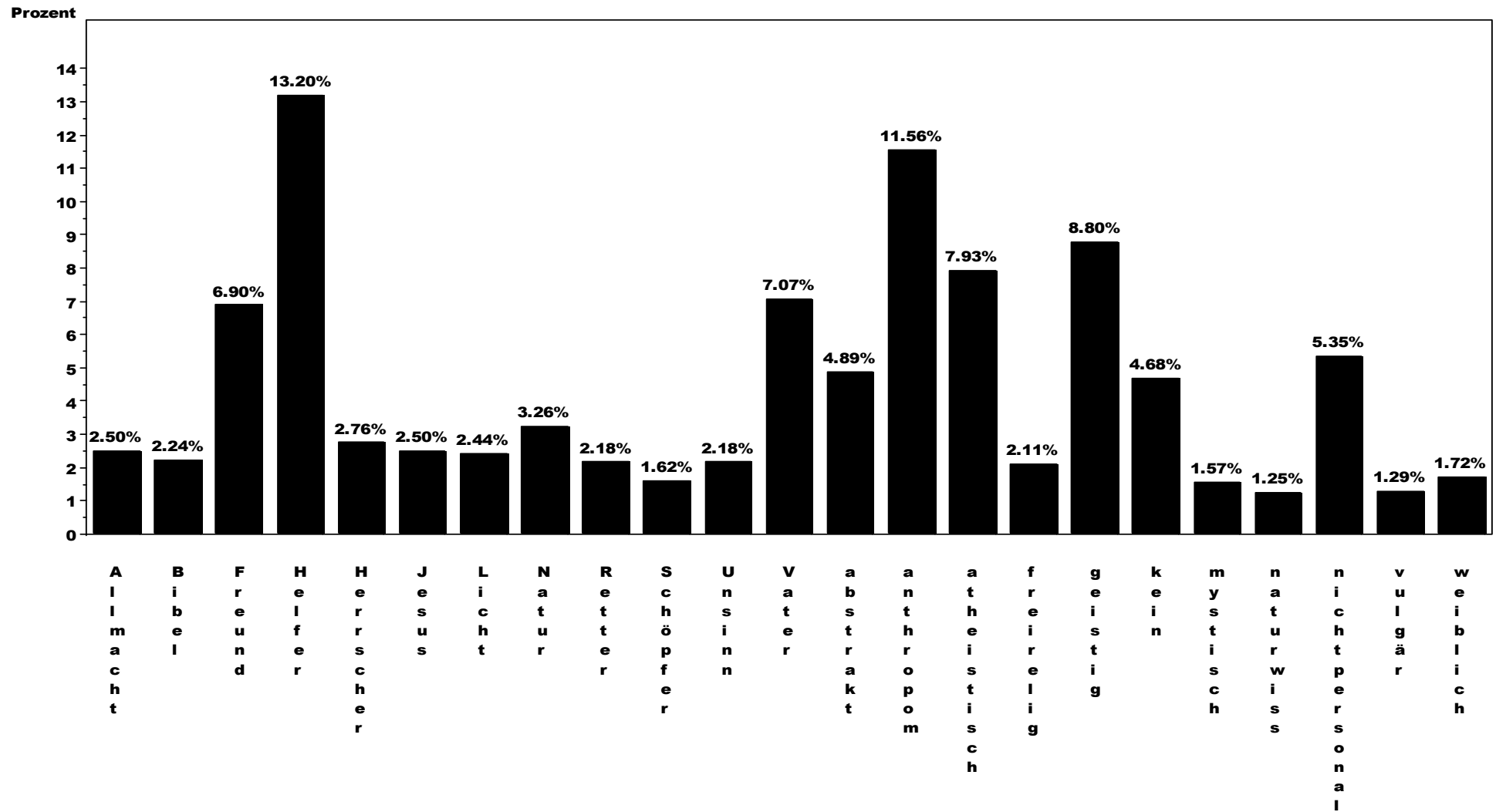
⁴¹ Die Datenbasis der Gruppe betrug 17 Cod.

dominierend war, fielen Hauptschülerinnen, Realschüler und Jungen am Gymnasium mit geringer religiöser Sozialisation auf.

Ein **vulgäres** Gottesbild vertraten 60 Schüler(innen), die sich zum Gottesbild mit vulgären, blasphemischen oder satanistischen Metaphern oder Begriffen äußerten. Diese Position stellt eine Verletzung des 2. Gebotes dar. Ein **vulgäres** Gottesbild wurde eher in Klasse 8, von Jungen, Hauptschüler(innen) sowie gering religiös Sozialisierten ausgedrückt. Unter Hauptschülern mit mäßiger rel. Sozialisation bzw. in Klasse 8 konnten Schwerpunkte erkannt werden.

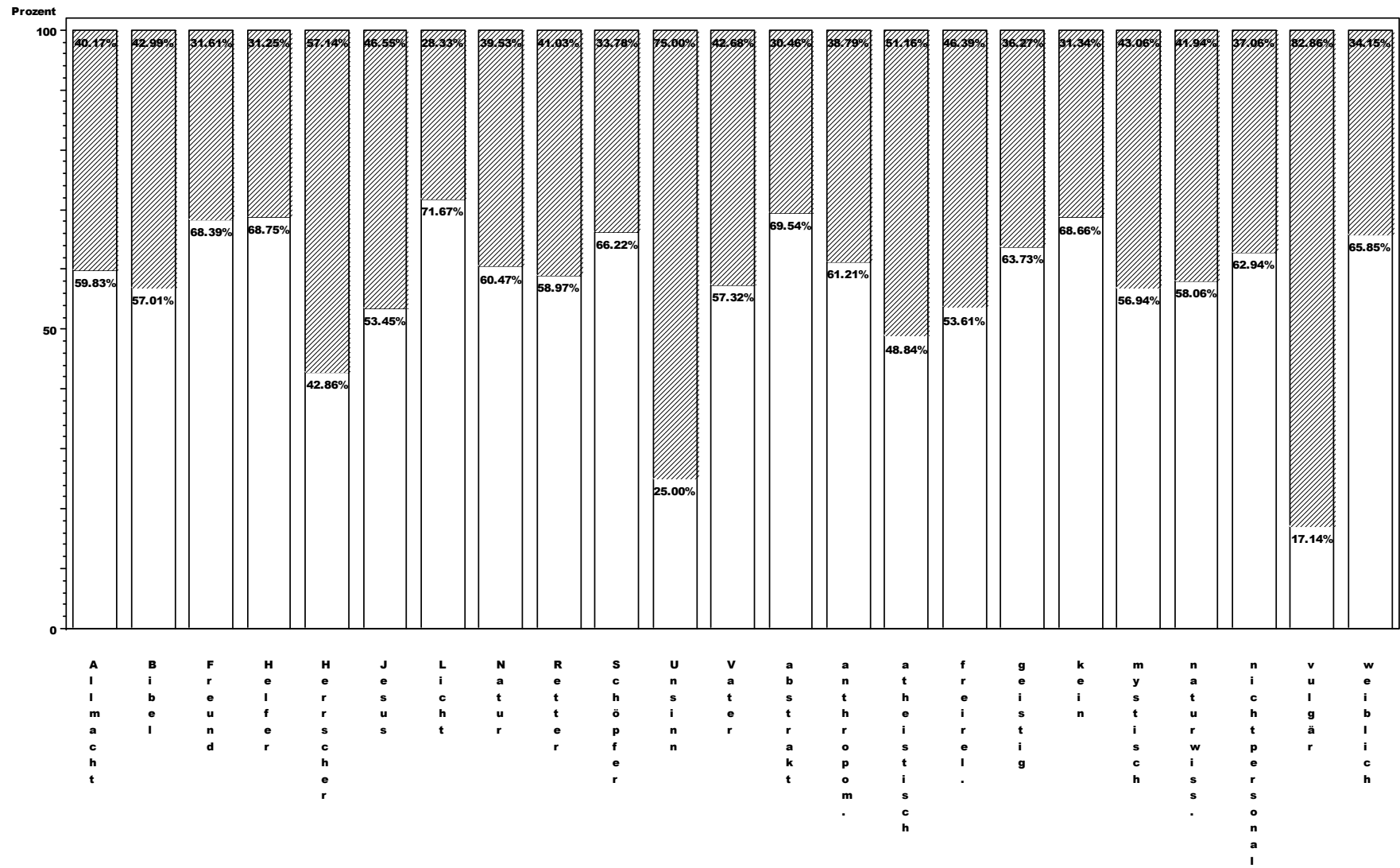
Das Gottesbild **Unsinn** wurde von 101 Schüler(innen) ausgedrückt, welche die Frage zum Gottesbild bzw. zum Gottesbegriff durch sinnlose Metaphern oder Äußerungen beantworteten. Diese Ablehnung eine ernsthaften Position zur Gottesfrage nahmen besonders die 10. Klasse, Jungen, Hauptschüler/innen (Klasse 8 u. 9), Realschüler/innen (in Klasse 10) und gering religiös Sozialisierte vor. Als Schwerpunktgruppen wurden Hauptschüler mit geringer rel. Sozialisation bzw. Hauptschüler in Klasse 9 sichtbar.

Häufigkeiten der Gottesbilder



n=4638

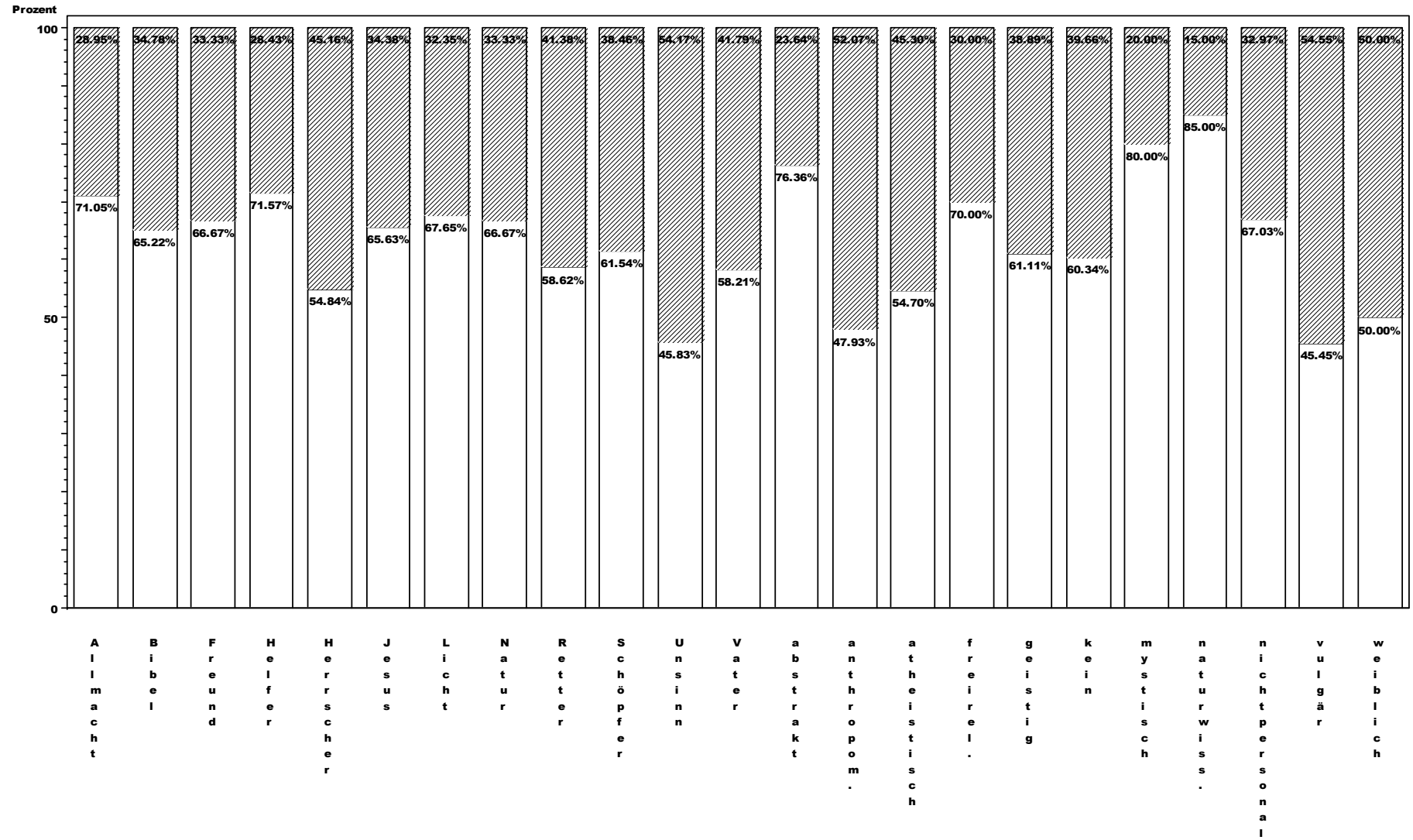
Gottesbild in Abhängigkeit vom Geschlecht



weiblich männlich

Abb. 144

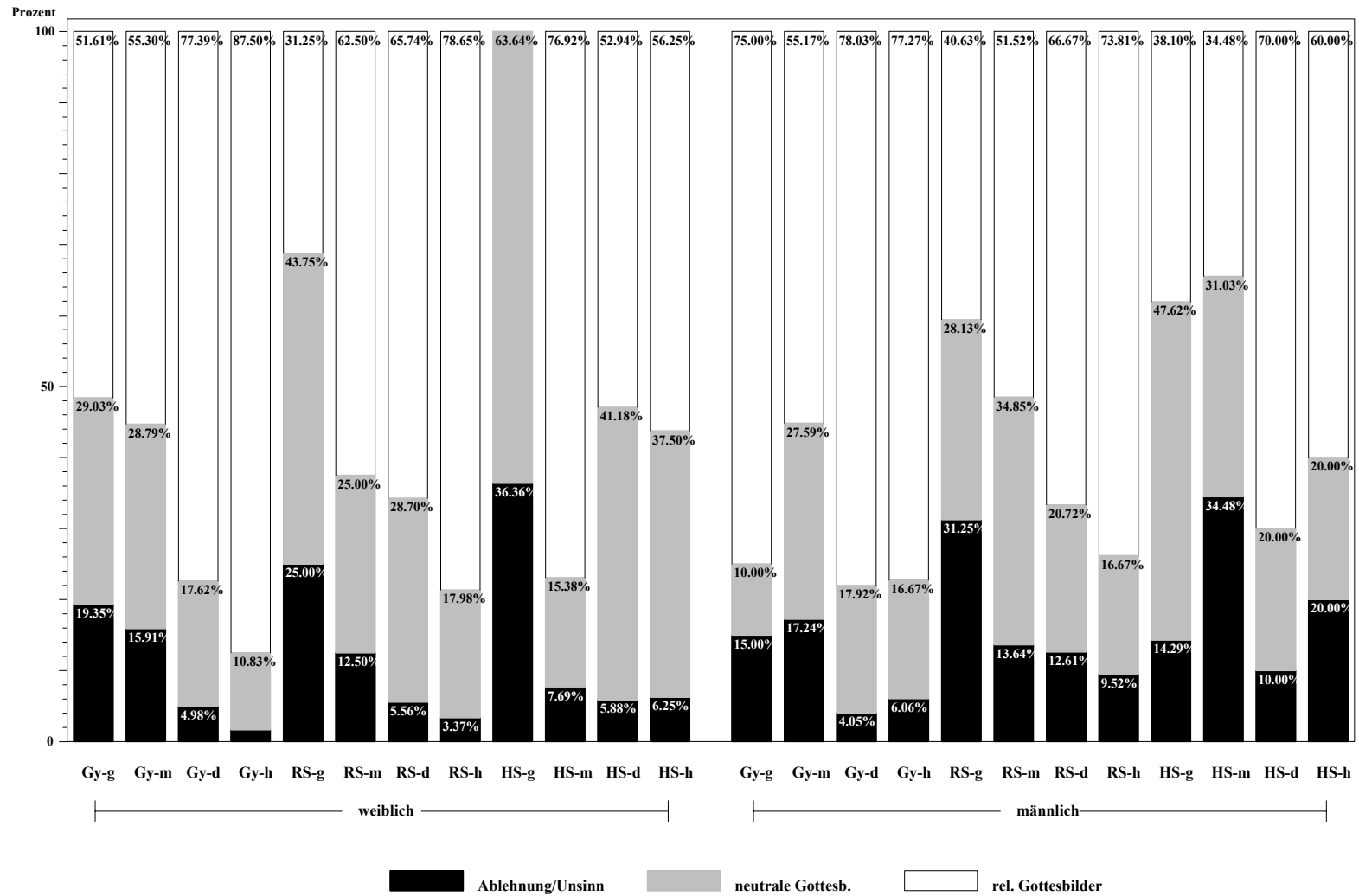
Gottesbild in Abhängigkeit vom Schüler für Klasse 10



 Gymn.
  Realsch.

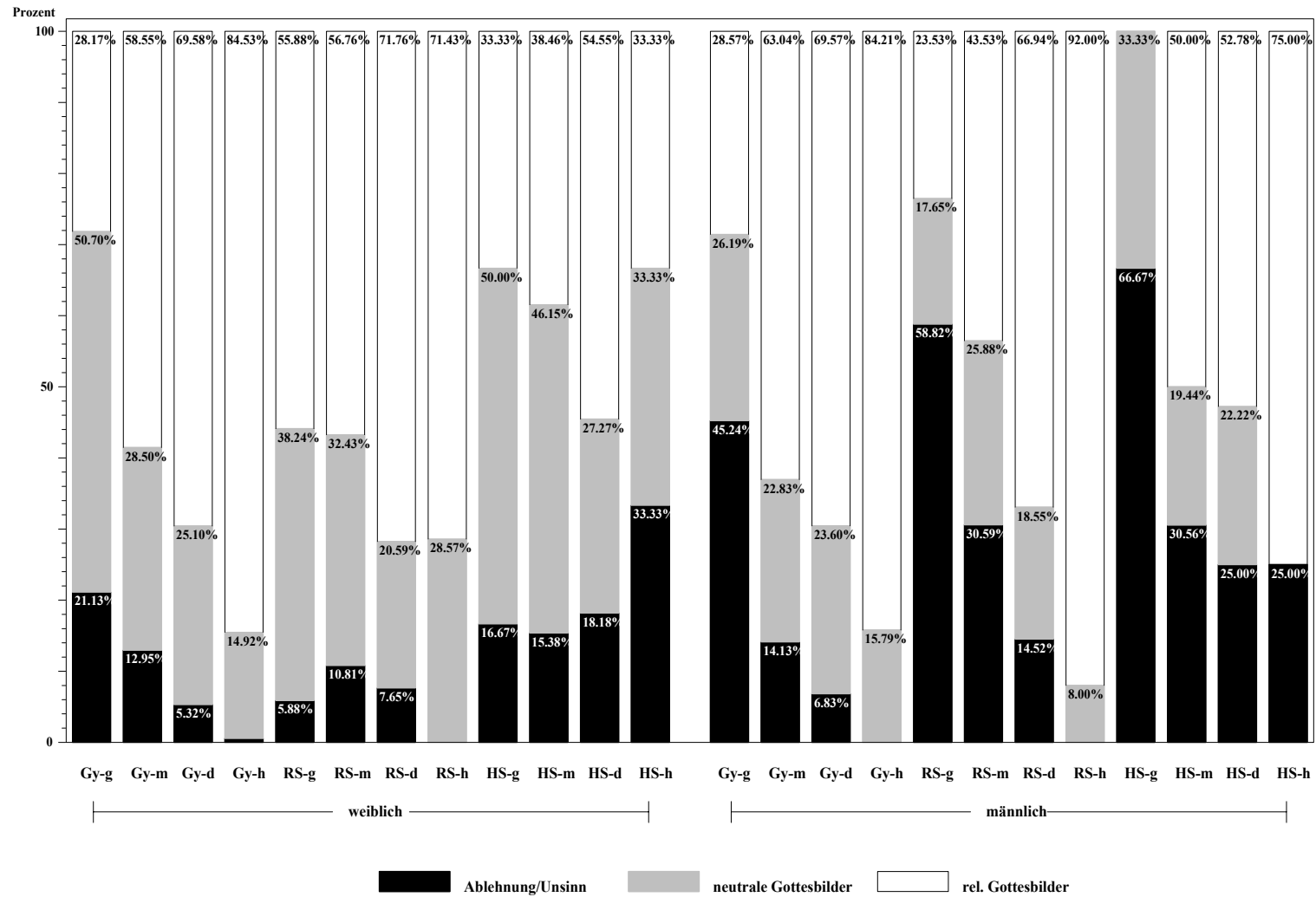
Abb. 145

Klassifizierung der Gottesbilder (Klasse 8) in Abh. von Geschl., Schüler und rel. Soz.

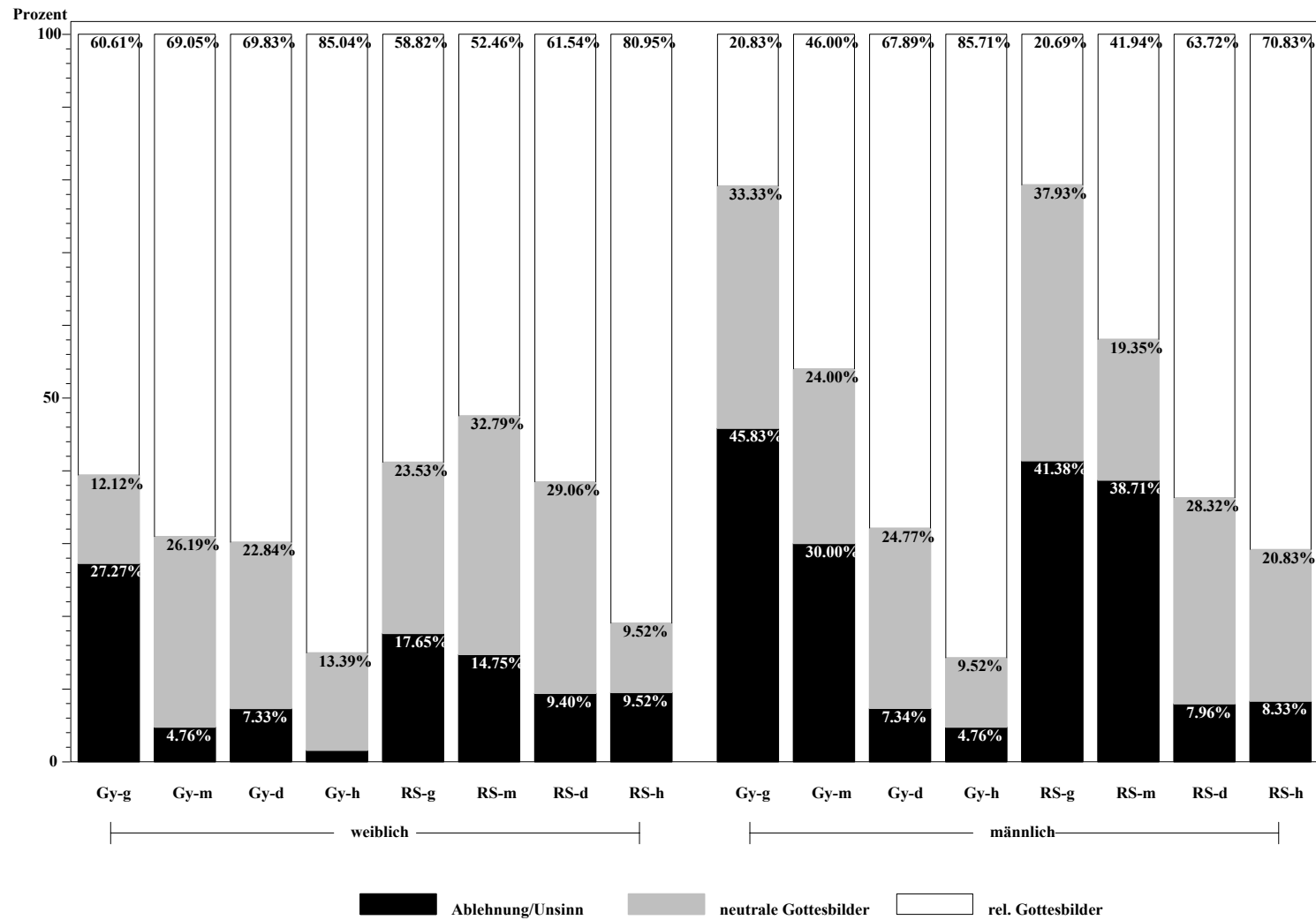


Klassifizierung der Gottesbilder (Klasse 9)

in Abh. von Geschl., Schüler und rel. Soz.



Klassifizierung der Gottesbilder (Klasse 10) in Abh. von Geschl., Schüler und rel. Soz.



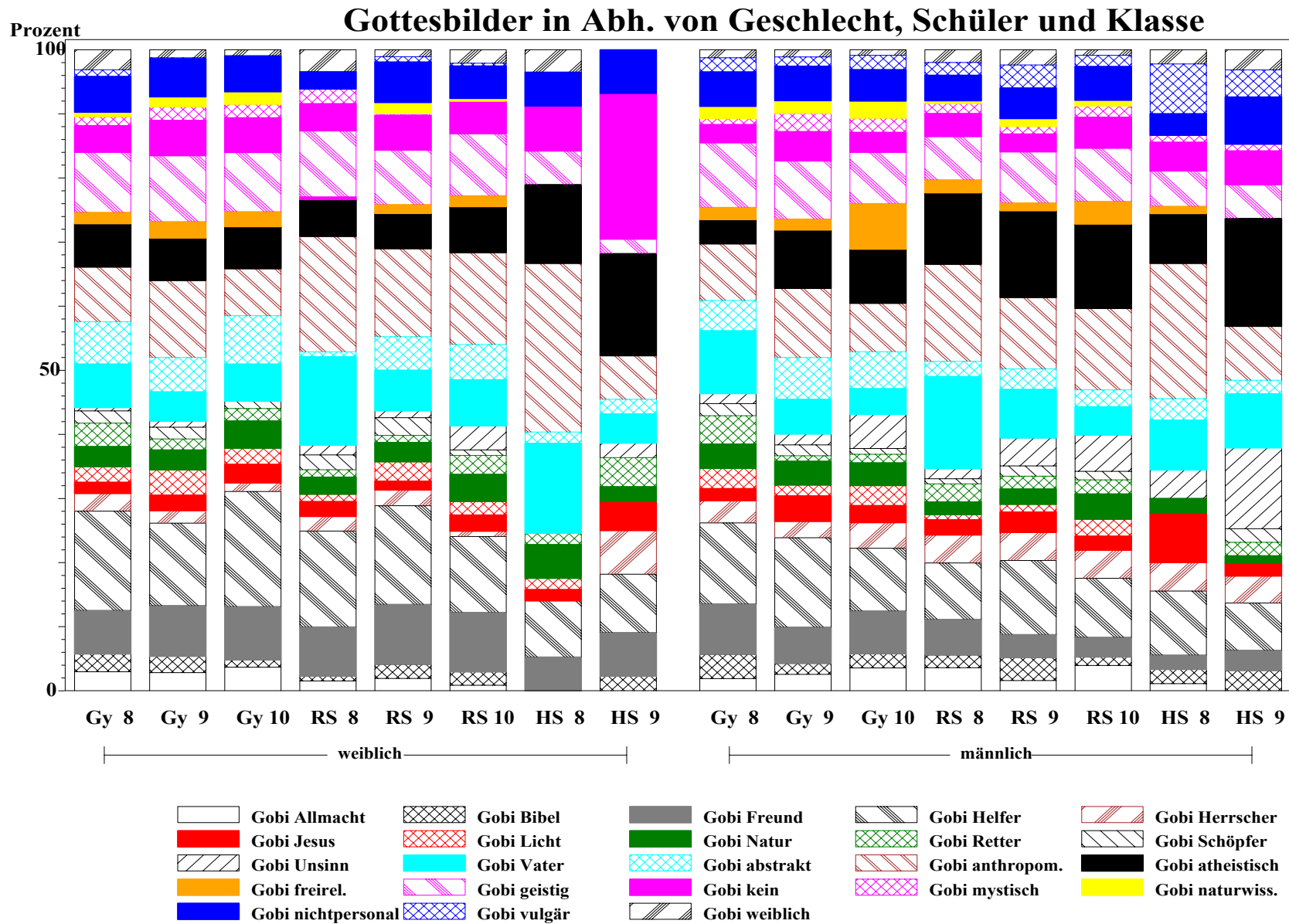
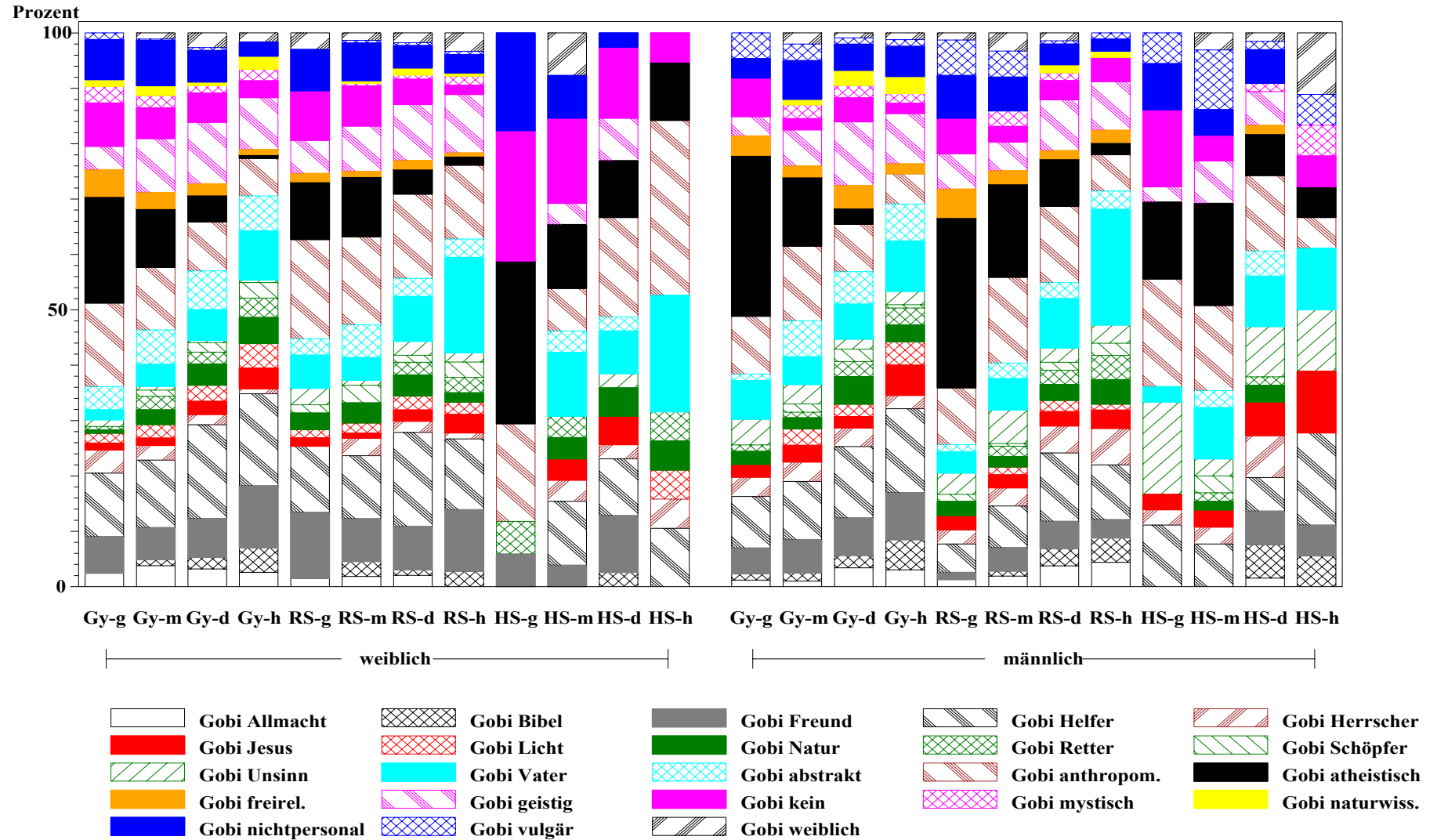


Abb. 149

Gottesbilder in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation



JUGENDLICHE ZWISCHEN ATHEISMUS UND RELIGIÖSER KOMPETENZ

Eine empirische Untersuchung zur
Religiosität und zu Teilnahmemotiven für den
Besuch des Evangelischen
Religionsunterrichts unter 3889 Schülerinnen
und Schülern der Klassen 8, 9 und 10 in
Thüringen

BAND 2

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades doctor theologiae (Dr. theol.)

vorgelegt dem Rat der Theologischen Fakultät

der Friedrich Schiller Universität Jena

von Pfarrer Hartwig Kiesow, Diplomtheologe

geboren am 09.10.1959 in Berlin

V. Schülertexte mit religiöser bis atheistischer Tendenz: **die Religionsskala**

1 Die Bildung der Religionsskala und die Ergebnisse der Grundauszählung

Die begrenzte Aussagekraft einer einzelnen Schüleräußerung wurde beim Blick auf den Sinnzusammenhang der Schülerantworten zu allen drei offenen Fragestellungen deutlich. Es galt, ein zentrales Votum der Probanden gegenüber christlicher Religiosität in den Aufgaben 21 – 23 des Fragebogens zu erkennen. Darum war eine Gesamteinschätzung jedes einzelnen Schülertextes im Blick auf die Aussagen zur Gottesvorstellung und zum Gottesbild notwendig, im folgenden kurz *Religionsskala* genannt. Die Skala zielte auf den Sinnzusammenhang innerhalb der Antworten zu den offenen Aufgaben 21 – 23. Eine Kontextanalyse im Sinne einer qualitativen inhaltsanalytischen Technik (Explikation), die Mayering vorschlägt und die zusätzliches Material zur Erläuterung heranzieht, wurde nicht durchgeführt.¹ Die Religionsskala konnte sich nur auf die manifesten Inhalte der schriftlichen Äußerungen beschränken.² Diese Skala stellt keine Addition der Einzelkategorien im quantitativen Sinn dar, sondern bewertet aus der Sicht des Codierers zusammenfassend die Position des jeweiligen Textes. In sozialwissenschaftlicher Sicht handelt es sich um eine Einstellungsbewertung,³ welche die Aussageabsicht bzw. Haupttendenz des jeweiligen Verfassers einschätzt. Andere Autoren sprechen bei diesem quantitativen inhaltsanalytischen Verfahren von Bewertungsanalyse⁴ bzw. Valenz- und Intensitätsanalysen.⁵ Theologisches Kriterium ist dabei der in Kap. I/6.3 benannte substanzielle Religionsbegriff. Die Religionsskala benennt das Gesamtergebnis des qualitativen Teils in der Spannbreite von bejahender über neutraler bis ablehnender Einstellung gegenüber christlicher Religion zu den Aufgaben 21 – 23 des Fragebogens. Diese steigt in der Codierung bewertend von 1 bis 5 mit zunehmender Kritik bzw. zunehmend nichtreligiösen Positionen (Ordinalskalenniveau). Die Ergebnisse des quantitativen Teils (Kap. II und II) wurden für die Gesamteinschätzung während der

¹ Vgl. Mayering (1997), S. 58 u. 77ff.

² Vgl. das weite Verständnis von 'manifest' bei Merten (1995), S. 57.

³ So die Begrifflichkeit von Witzel (1982), S. 51.

⁴ So Laatz (1993), S. 244.

⁵ Vgl. Mayring (1988), S. 15 u. 57; Lamneck (1993), Bd. 2, S. 194.

Codierung nicht herangezogen. Deshalb bewertet die Religionsskala im exakten Sinn auch nicht die Gesamteinstellung der Probanden zur Religiosität, sondern nur die der handschriftlichen Texte.⁶ Diese Differenzierung ist mir wichtig, damit nicht der Eindruck einer zensierenden und so nicht verantwortbaren Schubladeneinordnung von Schülerpersönlichkeiten entsteht.⁷ Aus Gründen sprachlicher Vereinfachung und notwendiger griffiger Typisierung werden im folgenden die personalen Bezeichnungen der Religionsskala verwendet. Mit den Namen der Gruppen wurde aus inhaltlichen Gründen auf den Religionsbegriff rekurriert. Damit konnte auch die Gefahr einer Zensierung weitgehend vermeiden werden.⁸ Dies ist für den ostdeutschen Kontext des Faches bedeutsam, weil ein offener Religionsunterricht sich gerade um die Integration von konfessionslosen Schüler(innen) bemüht. Die Klassifizierung der Texte wird unter 2. bei den einzelnen Gruppen der Religionsskala beschrieben.⁹ Die Häufigkeiten der neun Gruppen stellen sich in der Grundauszählung der Religionsskala so dar:

SKALA	BEZEICHNUNG	HÄUFIGKEIT	PROZENTE
1	<i>RELIGIÖSE</i>	1353 TEXTE	34,8 %
2	<i>KRITISCH RELIGIÖSE</i>	507 TEXTE	13,1 %
3	<i>ZWEIFLER UND DISTANZIERTE</i>	540 TEXTE	13,9 %
4	<i>OFFENE NICHTRELIGIÖSE</i>	226 TEXTE	5,8 %
5	<i>ATHEISTEN</i>	330 TEXTE	8,5 %
6	<i>UNSINN</i>	71 TEXTE	1,8 %
7	<i>UNKLASSIFIZIERBARE</i>	161 TEXTE	4,1 %
8	<i>FRAGENDE</i>	292 TEXTE	7,5 %
9	<i>OHNE TEXT</i> (BEI FRAGE 21-23)	409 FRAGEBÖGEN	10,5 %
TOTAL		3889 FRAGEBÖGEN	100 %

⁶ Vgl. dazu die Arbeit von Sandt (1996), S. 67, der sehr sensibel von atheistisch oder christlich orientierten Jugendlichen spricht. Allerdings wählte er als Methode der Datenerhebung Gruppenbefragungen und Einzelinterviews. D.h. Personen als direktes Gegenüber wurden unter dem Vorbehalt der Orientierung einem Muster zugeordnet. Schülertexte wie in meiner Erhebung können eindeutig klassifiziert werden, aber niemals Menschen!

⁷ An dieser Stelle ist eine begriffliche Unterscheidung von Textanalyse und Inhaltsanalyse hilfreich, die Merten (1995) vertritt. Er spricht von Textanalyse, wenn die Analyse auf Beschreibung zielt und von Inhaltsanalyse, wenn "vom Text auf Aspekte sozialer Wirklichkeit" geschlossen wird (S. 56). In diesem Verständnis würde die Religionsskala zur Textanalyse gehören, da sie nur deskriptiv die Position der Schülertexte bewertet, während die Wirklichkeit der komplexen Schülerpersönlichkeit der angewandten Methodik verborgen bleiben muss.

⁸ Damit wollte ich mich bewusst von Tamminen (1993, S. 32) absetzen, der pauschalisierend wertende Gruppenbezeichnungen (Gläubige, Positive, Neutrale und Negative) verwendet. Vgl. dazu in Kap. I/5.

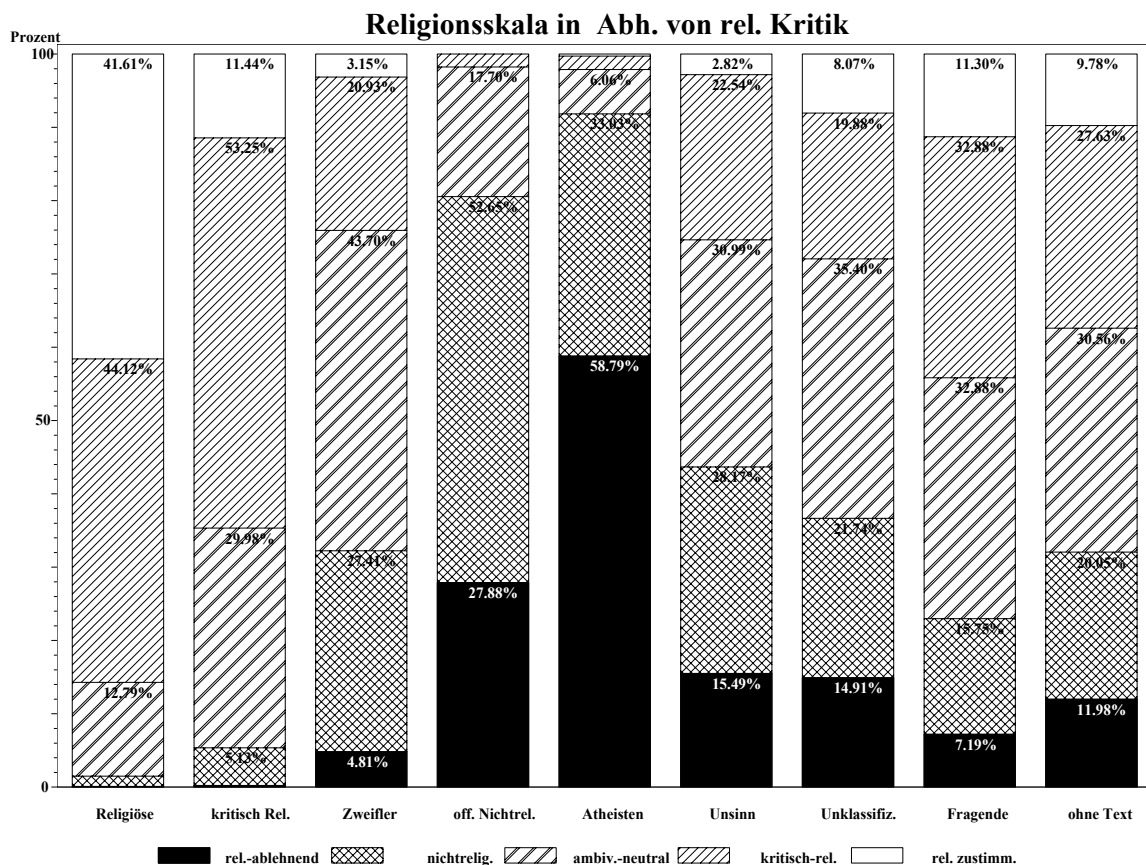
⁹ In Anhang befindet sich eine Liste (Anlage 14) mit den Merkmalen der Klassifizierung, wo zu jeder Gruppe der Religionsskala Ankerbeispiele angegeben werden, die im Anhang (Anlage 15) im Volltext erscheinen.

2 Die Religionsskala in Abhängigkeit von Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Analysen

Die detaillierten Ergebnisse der im folgenden dargestellten Graphiken werden zu den einzelnen Skalengruppen unter 3.1 – 3.9 und in der abschließenden Zusammenfassung unter 5. benannt.

2.1 Die Religionsskala in Abhängigkeit von der religiösen Kritik

Die Graphik zeigt, in welchem Verhältnis die Skala religiöser Kritik als Zusammenfassung zur Gottesvorstellung des quantitativen II. Kapitel mit der Religionsskala steht, die die Texte der Schüler(innen) als qualitative Gesamteinschätzung bewertet (Abb. 151):



Die statistische Prüfung ergab eine stark signifikante Abhängigkeit.¹⁰ In theologischer Interpretation ist diese aber als wechselseitige Interdependenz zu verstehen, d.h. aus inhaltlichen Gründen kann nicht von der Unabhängigkeit einer Variable ausgegangen werden. Die Korrelation von religiöser Kritik mit der Religionsskala bestätigt in gewisser Weise die Zuordnung der Texte in die Religionsskala, da die Positionen zur religiösen Kritik den Ergebnissen der Religionsskala relativ nahe kommen bzw. ihre Tendenz der Religionsskala nicht widerspricht.

2.2 Die Motivation der Befragten in Abhängigkeit von der Religionsskala

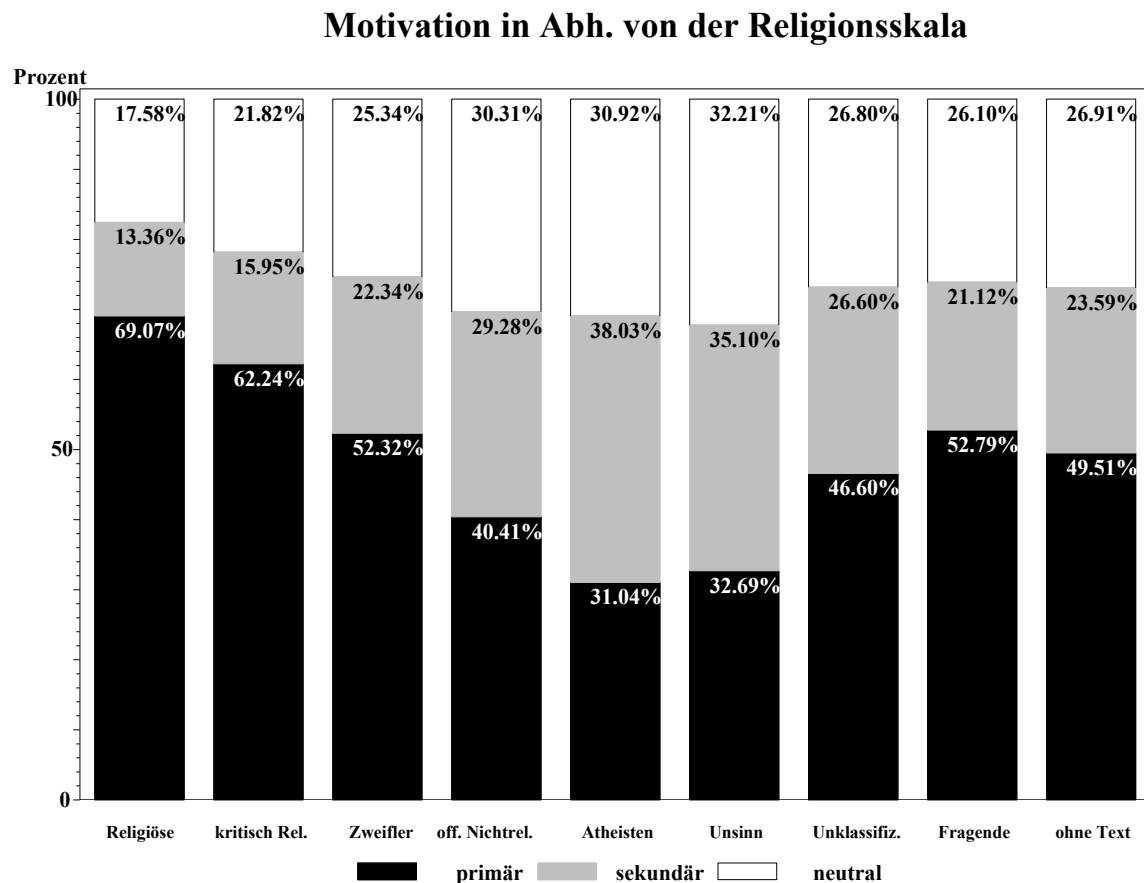


Abb. 152 macht den hoch signifikanten Einfluss der Religionsskala auf die Motivation der Schüler(innen) sichtbar.¹¹ Das bedeutet, die sich in den Schülertexten zeigende Gottesvorstellung und das Gottesbild der Befragten, welche in der Religionsskala

¹⁰ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

¹¹ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$. Auch hier ist eine wechselseitige Interdependenz denkbar. Allerdings sprechen inhaltliche Gründe eher dafür, die Religionsskala als unabhängige Variable zu verstehen.

zusammenfassend bewertet wurden, bestimmen wesentlich die Motivation zur Teilnahme am Religionsunterricht.

2.3 Die Fragen der Schüler(innen) in Abhängigkeit von der Religionsskala

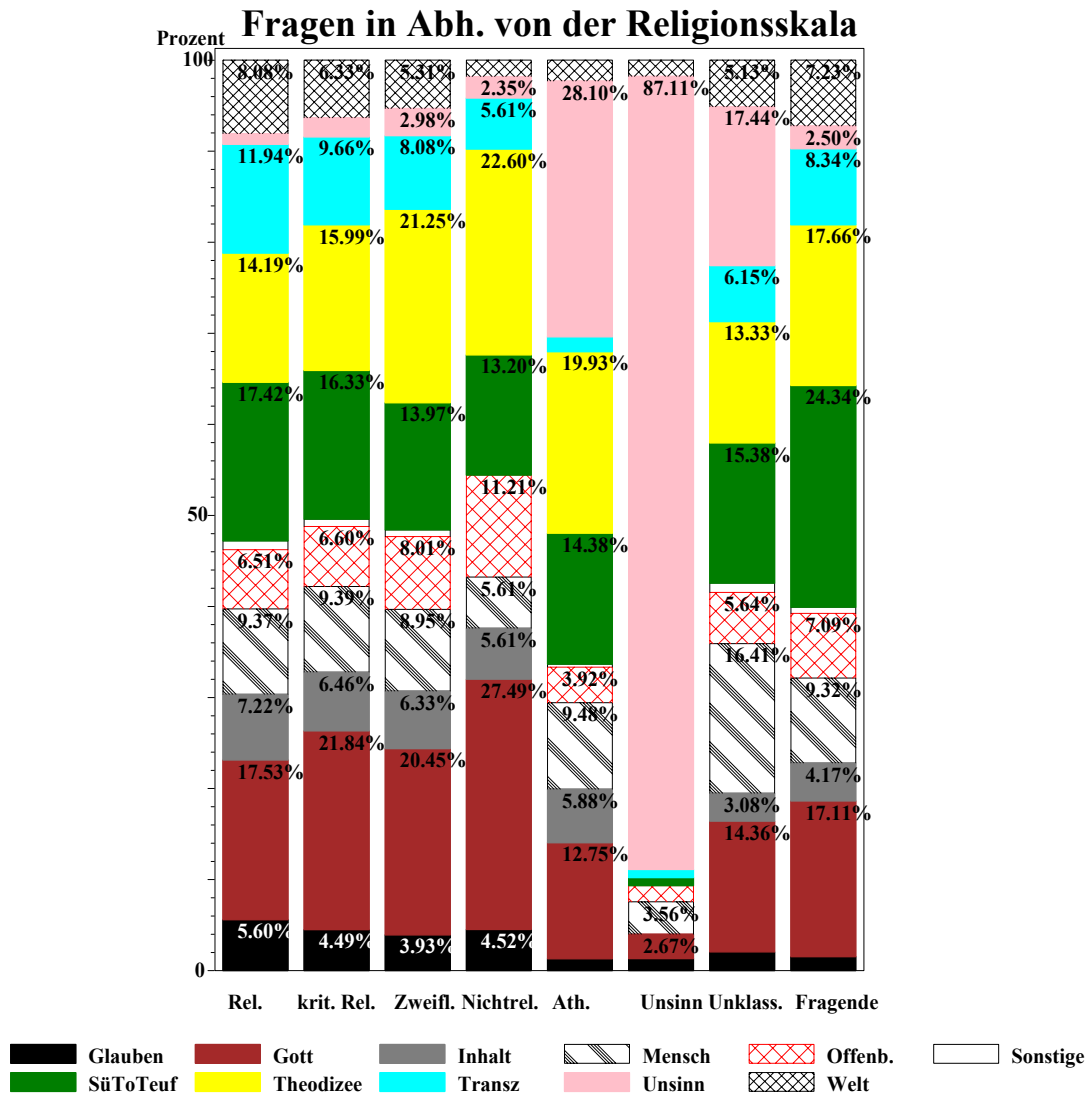
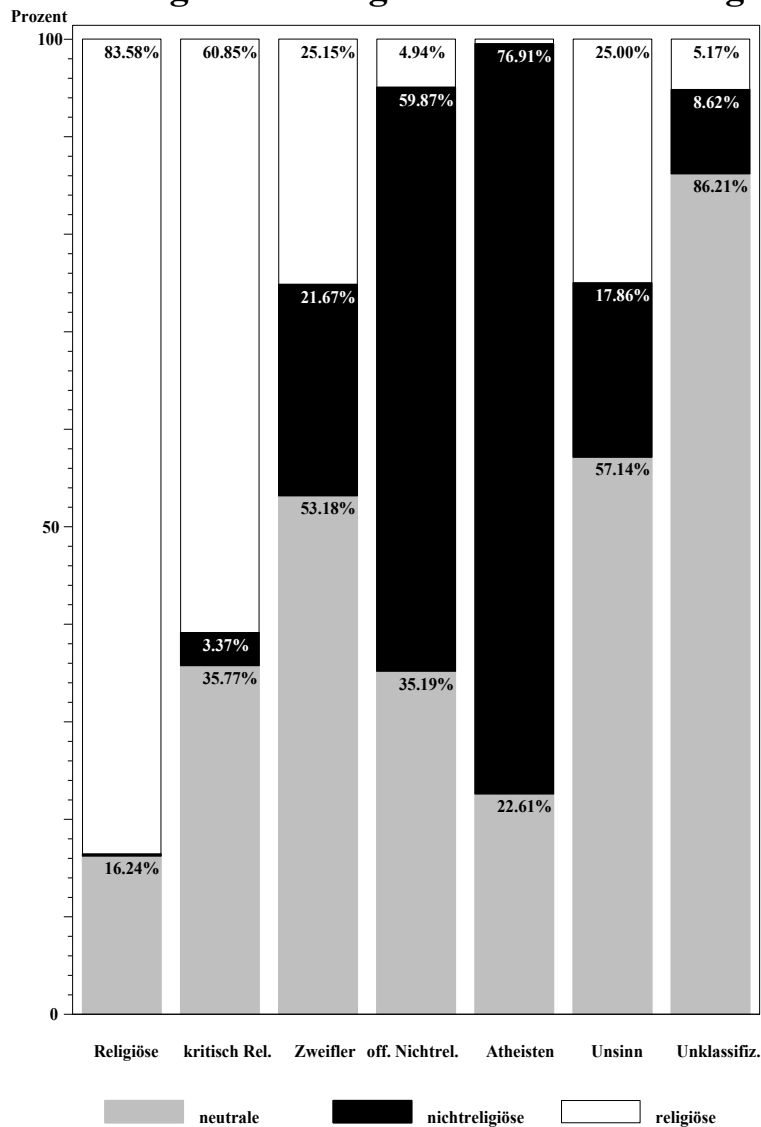


Abb. 153 zeigt die unterschiedlich großen Anteile der Fragekomplexe je nach Zuordnung in der Religionsskala. Die statistische Prüfung ergab, dass die Religionsskala, d.h. die zusammenfassende Bewertung zur Gottesvorstellung und

Gottesbild der Probanden, die Fragen der Schülerinnen in stark signifikanter Weise beeinflusste.¹²

2.4 Die klassifizierten Aussagen der Schüler(innen) in Abhängigkeit von der Religionsskala

Klassifizierung der Aussagen in Abh. v. d. Religionsskala



¹² Die Irrtumswahrscheinlichkeit war im Chi²-Test kleiner als 0.0001. Statistisch betrachtet ist die unabhängige Variable die Religionsskala. Theologisch könnte dies auch umgekehrt gesehen werden bzw. es ist sinnvoller Weise von einer Interdependenz zwischen beiden Variablen ausgehen.

Abb. 154 zeigt die statistisch stark signifikante Abhängigkeit der Aussagen von der Religionsskala.¹³ Dabei unterscheidet sich der Charakter der Aussagen je nach Position in der Religionsskala.

2.5 Die klassifizierten Gottesbilder in Abhängigkeit von der Religionsskala

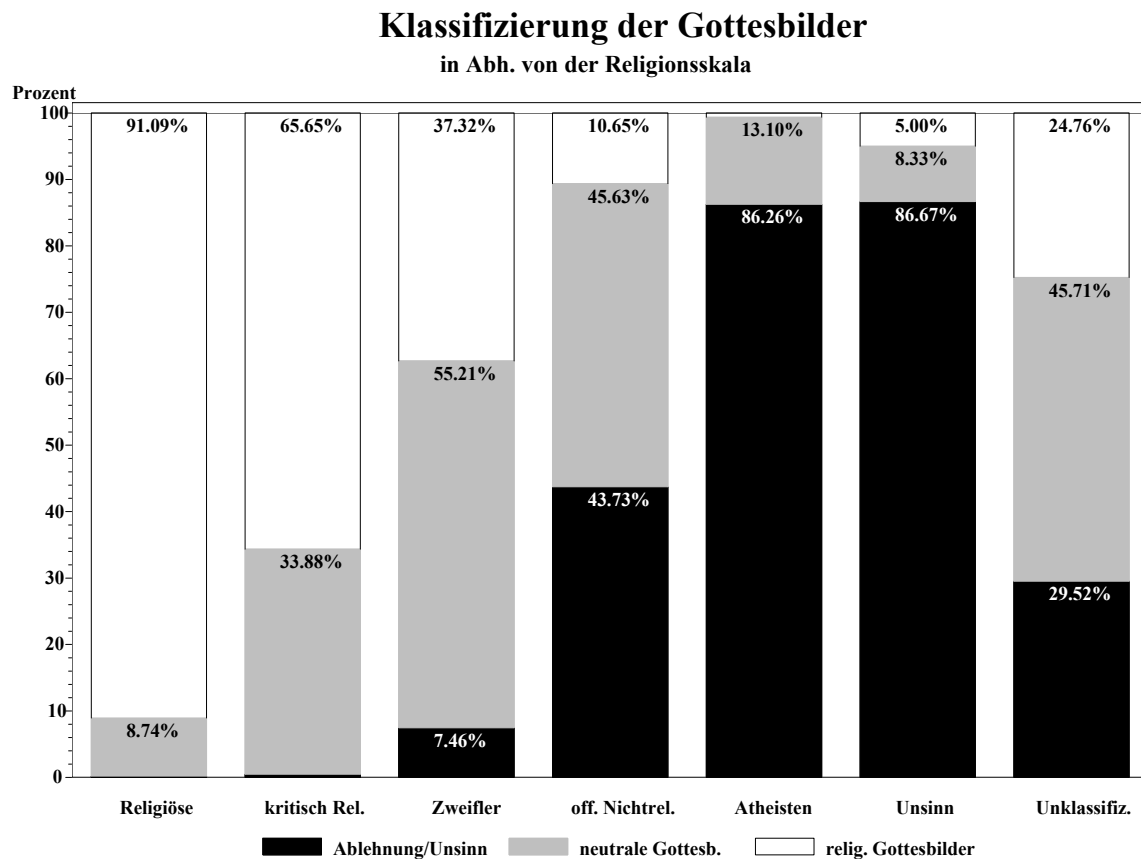


Abb. 155 zeigt die statistisch stark signifikante Abhängigkeit des Gottesbildes von der Religionsskala.¹⁴ Entsprechend der Platzierung in der Religionsskala unterscheiden sich die klassifizierten Anteile der Gottesbilder, d.h. der Charakter des Gottesbildes verändert sich je nach Position in der Religionsskala.

¹³ Die Irrtumswahrscheinlichkeit war im Chi²-Test kleiner als 0.0001. Statistisch gesehen ist die unabhängige Variable die Religionsskala. Theologisch kann man dies auch umgekehrt verstehen bzw. es ist sinnvoller Weise von einer Interdependenz zwischen Aussagen und Religionsskala auszugehen.

¹⁴ Die Irrtumswahrscheinlichkeit war im Chi²-Test kleiner als 0.0001. Statistisch betrachtet ist die unabhängige Variable die Religionsskala. Theologisch kann man dies auch umgekehrt sehen bzw. sinnvoller Weise von einer Interdependenz zwischen Gottesbild und Religionsskala ausgehen.

3 Die Gruppen der Religionsskala

3.1 Die *Religiösen* (Skala 1)

3.1.1 Allgemeine Charakteristika

In Skala 1 wurden Texte eingeordnet, für die eine religiöse Grundhaltung charakteristisch ist. Sie äußert sich in Bejahung bzw. positiver Einschätzung von Gott, Jesus Christus oder dem Glauben. Die *Religiösen* haben ein Gottesverständnis, das dem christlichen Glauben entspricht. Sie füllten 43,6 % des Textbestandes aus (von 18261 vergebenen Einzelcodierungen entfielen 7961 auf sie). Interessant ist, dass *Religiöse* in der religiösen Kritik (vgl. Abb. 151) am häufigsten kritisch-religiöse Positionen vertraten (44,1 %). Diese Position war auch die am meisten vertretene unter allen Befragten (32 %). Für jugendliche Religiosität ist sie charakteristisch. Und sie steht auch hinter eindeutig bejahenden Sätzen christlicher Religiosität, hinter jugendlichen Bekenntnisaussagen oder hinter einer schriftlich artikulierten positiven Bewertung des Glaubens bzw. der Gottesvorstellung. Glaube und Kritik bzw. Glaube und Zweifel oder Glaube und ehrliches, tabuloses Fragen gehörten für diese jungen Christen untrennbar zusammen. *Religiöse* sind demnach nicht identisch mit einer religiös zustimmenden Position (41,6 %), welche nur das vorbehaltlos und eindeutige Ja ausdrücken würde. Ambivalent-neutrale Positionen spielten mit 12,8 % nur eine Nebenrolle bei *Religiösen*.

3.1.2 Motive zum Besuch des RU

Religiöse erzielten mit Ausnahme der religionskundlichen Motive (18,4 %)¹⁵ überall die Spitzenwerte bei den primären Motiven der Fachwahl. Korrespondierend zur Tendenz ihrer Texte gaben sie besonders viele religiös-bekennenden Motive an (66,6 %). Sie waren wesentlich von thematischen Motiven (60,9 %) und lebenskundlichen Motiven (50,9 %) bestimmt. Im Vergleich zu diesen starken primären Motiven fällt auf, dass nur ein Drittel von ihnen (34,4 %) mit der eigenen kirchlichen Sozialisation die Teilnahme am RU begründeten. Bei den neutralen wie sekundären Motiven der Fachwahl lagen die Werte der *Religiösen* meistens am Ende aller Skalen. Dies gilt auch für das im

¹⁵ Damit lagen sie leicht hinter Skala 2 und 3.

Durchschnitt der Befragten häufigste Motiv der Kontinuität, bei dem *Religiöse* am Schlusslicht der Skalen lagen (50,5 %). Ebenso spielte das unter allen Schüler(innen) relativ verbreitete zensurenbedingte Motiv nur bei 21,7 % der *Religiösen* eine Rolle. Abb. 152 macht ihre sehr hohe primäre Motivation (69,1 %) sichtbar, neben der die sekundäre Motivation kaum Einfluss besaß (13,4 %).

3.1.3 Ihre wichtigsten Fragen an Gott¹⁶

Als Folge ihrer Fragemenge (3502 Codierungen = 42 %) dominierten *Religiöse* mit Ausnahme von *Unsinn* in der Skalenverteilung (Zeilenprozente) bei sämtlichen Oberkategorien nach Häufigkeiten (zwischen 36,5 % bei *Theodizee* bis zu 54 % bei *Glauben*). Aufschlussreiche Vergleiche mit den anderen Gruppen der Religionsskala können deshalb nur durch Vergleich der jeweiligen Anteile benannt werden (vgl. dazu Abb. 153, die diese Spaltenprozente wiedergibt). *Gottesfragen* waren für *Religiöse* selbst am bedeutendsten (614 Cod. = 17,5 %). Im Skalenvergleich machte ihr Anteil nur den 4. Platz aus. Fast genauso häufig stellten sie Fragen zu *Sünde, Tod und Teufel* (610 Cod. = 17,4 %). Dieser Anteil war nach Skala 8 hier am größten. An der dritten Stelle standen bei Religiösen Fragen zur *Theodizee* (497 Cod. = 14,2 %). Auffallend ist aber, dass ihr Anteil im Skalenvergleich fast der geringste war.¹⁷ *Transzendenzfragen* folgten mit 418 Cod. (= 11,9 %). Mit diesem Anteil lagen *Religiöse* im Skalenvergleich an der Spitze. In der Relevanz für *Religiöse* folgten die Kategorien *Mensch* (328 Cod. = 9,4 %), *Welt* (283 Cod. = 8,1 %), *Inhalte des Glaubens* (253 Cod. = 7,2 %), *Offenbarung* (228 Cod. = 6,5 %) und *Glauben* (196 Cod. = 5,6 %). Mit ihren großen Anteilen an den Komplexen *Welt, Inhalte des Glaubens* und *Glauben* lagen sie im Skalenvergleich jeweils an der Spitze.

¹⁶ Da die Skalen ganz unterschiedlich groß sind, ist die Aussagekraft der prozentualen Verteilung von Textcodierungen begrenzt. Deshalb beziehen sich bei Fragen hier und in allen anderen Skalen die folgenden Prozentangaben auf die Anzahl der Textcodierungen einer Fragekomplexes innerhalb der jeweiligen Skala. Durch diese Spaltenprozente kann man Charakteristika der jeweiligen Skala besser erkennen

¹⁷ Nur bei der Skala 7 (13,3 % und bei Skala 6 (0 %) sind die Anteile der Oberkategorie noch geringer.

3.1.4 Ihre Aussagen über Gott¹⁸

Charakteristisch für *Religiöse* (2125 Codierungen = 40,4 %) waren ihre vielen Aussagen zur Oberkategorie Gottes Eigenschaften (851 Cod.). Insbesondere ihr deutliches Votum zu *Gottes Eigenschaften positiv* (785 Cod. = 36,9 %) prägte Skala 1. In der Skalenaufteilung wurden 75,9 % der Codierungen an *Religiöse* vergeben. Einzelne Religiöse votierten auch für *Gottes Eigenschaften eingeschränkt* (64 Cod. = 3 %). Ebenso typisch war, dass die Oberkategorie Bekenntnis am häufigsten von *Religiösen* gewählt wurde (555 Cod.). Insbesondere artikulierten sie ihr *Glaubensbekenntnis* (451 Cod. = 21,2 %). In der Skalenverteilung war diese Kategorie hauptsächlich (86,9 %) für *Religiöse* charakteristisch. Unpersönliche *positive Aussagen über den Glauben* (79 Cod. = 3,7 %) waren unter diesen Schüler(innen) vergleichsweise am häufigsten zu finden (33,5 %). Ihre vielen *positiven Aussagen zum Beten*¹⁹ (302 Cod. = 14,2 %), die meistens eine eigene Gebetspraxis zu erkennen gaben, waren im Vergleich der Skalen ein weiteres prägendes Charakteristikum *Religiöser* (70,1 %). Demgegenüber fand die Oberkategorie Existenz Gottes vergleichsweise geringere Aufmerksamkeit unter *Religiösen* (128 Cod.). Nur das *Ja zum göttlichen Dasein* (74 Cod. = 3,5 %) herrschte in der Skalenaufteilung bei ihnen vor (48,7%). In der Oberkategorie Theodizee führten *Religiöse* ausschließlich die *theologische Auseinandersetzung zur Thematik* (79 Cod. = 3,7 %). Dies ergab in der Skalenverteilung 32 % aller Codierungen der Kategorie. Die gedankliche Vielfalt *Religiöser* wurde auch in den kleineren Kategorien sichtbar. So gab es in der Oberkategorie Welt 42 Codierungen (2 %) für das *Bekenntnis zum Schöpfer der Welt* (in der Skalenverteilung 63,6 %) und 41 Codierungen (1,9 %) zu einem *pessimistischen bzw. apokalyptischen Weltbild* (48,8 % in der Skalenverteilung). Auch eine *positive Würdigung der Bibel* (21 Cod. = 1 %) war in der Skalenverteilung (70 %) ein Spezifikum *Religiöser*. Abb. 154 zeigt in der Klassifizierung bei *Religiösen* diesen dominierenden Anteil religiöser Aussagen (83,6 %).

¹⁸ Anders als bei Fragen werden bei Aussagen in allen folgenden Gruppen der Religionsskala auch die Verteilungen innerhalb der Skalen angegeben (Zeilenprozent = 100 %). Des Weiteren werden die absoluten Häufigkeiten der Einträge mit den Spaltenprozenten angegeben, damit die Gewichtung der einzelnen Kategorie für die Schüler(innen) der jeweiligen Skala gesehen werden kann.

¹⁹ Für die Variable 'Kritische bis ablehnende Aussagen zum Beten' lag nur 1 Codierung vor.

3.1.5 Ihr Gottesbild

In Skala 1 (2334 Codierungen = 50,3 %) waren die Anteile **religiöser Gottesbilder** absolut dominant (91,1 %, vgl. Abb. 155). Für sie waren davon am wichtigsten das Gottesbild *Helfer* (442 Cod = 18,9 %), ein *väterliches* Gottesbild (284 Cod. = 12,2 %), das Gottesbild *Freund* (273 Cod. = 11,7 %) sowie ein *geistiges* Gottesbild (246 Cod. = 10,5 %.) Auch bei sämtlichen weiteren religiösen Gottesbildern kamen die meisten Codierungen jeweils von Religiösen. In der Häufigkeitsverteilung differierten diese Einträge von 43,8 % bis zu 86,6 %. Spezifisch²⁰ für Religiöse waren die Gottesbilder *Vater* (86,6 %), *Bibel* (83,7 %), *Freund* (85,3 %), *Schöpfer* (84 %) und *Licht* (77,9 %). **Neutrale Gottesbilder** machten bei *Religiösen* nur einen Anteil von 8,7 % aus. Davon fiel das *anthropomorphe* Gottesbild mit 148 Codierungen (6,3 %) als nennenswert auf. **Ablehnung bzw. Unsinn** gab es praktisch nicht (0,2 %).

3.2 Die kritisch Religiösen (Skala 2)

3.2.1 Allgemeine Charakteristika

In Skala 2 wurden Schülertexte eingeordnet, die sich durch kritische Religiosität auszeichnen. Offenheit für Gott oder den Glauben ist in ihnen erkennbar. Es muss sich dabei um keine 'reine' Glaubenslehre handeln. In diesen Texten sind positive Aussagen zum christlichen Gottesverständnis gegenüber kritischen in der Mehrheit bzw. sie enthalten nur positive Aussagen undogmatischer Art. In ihrem Textumfang und Inhalt (3212 Codierungen = 17,6 %)) heben sie sich bereits deutlich von der Wort-, Satz- und Gedankenmenge der *Religiösen* ab. In der religiösen Kritik (vgl. Abb. 151) vertraten kritisch Religiöse mehrheitlich kritisch-religiöse Positionen (53,3 %). Zum Charakteristikum *kritisch Religiöser* gehört, dass sie durchaus auch ambivalent-neutrale Positionen einnehmen konnten (30 %) und viel seltener religiös-zustimmend votierten (11,4 %).

²⁰ Spezifisch bezieht sich auf die Skalenverteilung (Zeilenprozent), so dass damit nichts über die Bedeutung innerhalb der Skala gesagt wird. Z.B. ergaben die 97 Codierungen vom Gottesbild Schöpfer nur einen Anteil von 2,4 % in Skala 1.

3.2.2 Motive zum Besuch des RU

Kritisch Religiöse erzielten meist die zweithöchsten Werte bei primären Begründungen zur Teilnahme am RU. Charakteristisch für sie waren starke thematische (54,4 %), lebenskundliche (49,3 %) und religiös-bekennende (41,4 %) Motive. Die Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts spielte für 32,4 % von ihnen eine Rolle. Ihre sekundären Motive waren niedrig, d.h. unter dem Durchschnitt aller Befragten. Am seltensten von allen Gruppen waren bei ihnen der Elternwille (17,4 %) bestimmend. Von den neutralen Begründungen zeigte sich das lehrerbezogene Motiv bei *kritisch Religiösen* mit 11,2 % leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. Abb. 152 zeigt, dass ihre primäre Motivation hoch (62,2 %) und die sekundäre Motivation (16 %) niedrig lag.

3.2.3 Ihre wichtigsten Fragen an Gott

Die häufigsten Fragen von *kritisch Religiösen* ((1470 Codierungen = 17,6 %, vgl. Abb. 153) gehörten zur Oberkategorie *Gott* (321 Cod. = 21,8 %). Fragen zu *Sünde, Tod und Teufel* (240 Cod. = 16,3 %) und zur *Theodizee* (235 Cod. = 16 %) besaßen für diese Schüler(innen) ebenfalls große Bedeutung. In ihrer Relevanz folgten Fragen der Komplexe *Transzendenz* (142 Cod. = 9,7 %), *Mensch* (138 Cod. = 9,4 %), *Offenbarung* (97 Cod. = 6,6 %), *Inhalte des Glaubens* (95 Cod. = 6,5 %) und *Welt* (93 Cod. = 6,3 %).

3.2.4 Ihre Aussagen über Gott

Die meisten Einträge von *kritisch Religiösen* (889 Codierungen = 16,9 %) galten der Oberkategorie Gottes Eigenschaften (307 Cod.) und darin *Gottes Eigenschaften positiv* (168 Cod. = 18,9 %). Darauf folgte an zweiter Stelle *Gottes Eigenschaften eingeschränkt* (102 Cod. = 11,5 %). In der Skalenverteilung erzielte diese Kategorie die höchsten Werte (49,8 %). Sie kann als charakteristisch für *kritisch Religiöse* gelten. Zu *Gottes Eigenschaften kritisch* wurden 37 Codierungen (4,2 %) vergeben. Die Oberkategorie Bekenntnis stand mit insgesamt 169 Codierungen an zweiter Stelle des Interesses von *kritisch Religiösen*. Darin waren die Kategorien *Glaubensbekenntnis* (56 Cod. = 6,3 %), *eingeschränktes Bekenntnis* (68 Cod. = 7,7 %) und *positive Aussagen über den Glauben* (39 Cod. = 4,4 %) bedeutsam. Nach der Skalenverteilung gab es zu *eingeschränktes Bekenntnis* von *kritisch Religiösen* die meisten Einträge (45,3 %). In

der Oberkategorie Existenz Gottes (145 Cod.) waren 57 Codierungen (6,4 %), die ein *Ja zum göttlichen Dasein* ausdrückten und 53 Codierungen (6 %), die hier *Zweifel und Distanz* artikulierten, relevant. Die Oberkategorie Theodizee war ausschließlich durch eine *theologische Auseinandersetzung mit der Thematik* geprägt (77 Cod. = 8,7 %). In der Skalenverteilung (31,2 %) zeigt sich hier ein stärkeres Interesse *kritisch Religiöser*. *Positive Aussagen zum Beten* drückten 68 Codierungen (7,7 %) aus. Abb. 154 zeigt in der Klassifizierung, dass bei *kritisch Religiösen* das Übergewicht religiöser Aussagen (60,9 %) von einem erheblichen Anteil neutraler Aussagen begleitet wurde (35,8 %).

3.2.5 Ihr Gottesbild

Für *kritisch Religiöse* (853 Cod. = 18,4 %) waren zwei Drittel **religiöse Gottesbilder** typisch (65,7 %, vgl. dazu Abb. 155). Bedeutsam davon waren das Gottesbild *Helfer* (115 Co. = 13,5 %), ein *geistiges* Gottesbild (84 Cod. = 9,9 %) und ein *abstraktes* Gottesbild (60 Cod. = 7 %). Das *mystische* Gottesbild zeigte mit 28 Codierungen (3,4 % in der Häufigkeitsverteilung) eine gewisse Spezifik in dieser Skala. **Neutrale Gottesbilder** fielen bei *kritisch Religiösen* mit einem Drittel ins Gewicht (33,9 %). Besondere Bedeutung kam dem *anthropomorphen* Gottesbild (154 Cod. = 18,1 %) und dem *nichtpersonalen* Gottesbild (62 Co. = 7,3 %) zu. In der Skalenverteilung stellten das *anthropomorphe* Gottesbild (28,7 %), das *freireligiöse* Gottesbild (mit 29 Codierungen = 29,6 %) einen Schwerpunkt bei *kritisch Religiösen* dar. **Ablehnung bzw. Unsinn** drückten 0,5 % dieser Schüler(innen) aus.

3.3 Die Zweifler und Distanzierten (Skala 3)

3.3.1 Allgemeine Charakteristika

Skala 3 hat eine Doppelbezeichnung. Für Texte dieser Jugendlichen war eine ambivalente oder distanzierte Haltung typisch. Die Ambivalenz drückte sich im Hin- und Hergerissensein mit Zweifel bzw. Verzweiflung oder radikalen Protest aus. Positive und kritisch-negative Aussagen zum christlichen Gottesverständnis bildeten dabei ein Gleichgewicht (Unentschiedenheit) oder die Kritischen überwiegen gegenüber den Positiven. Die Distanziertheit drückte sich in neutraler Positionslosigkeit aus. Manche Schülertexte dieser Skala boten philosophisch-freireligiöse Denkversuche oder zeigten

noch Glaubensreste. In ihren Texten dürfen diese Jugendlichen aber nicht eindeutig atheistische Positionen vertreten haben. Von Textumfang und Inhalt (3090 Codierungen = 16,9 %) lagen sie dicht hinter den *kritisch Religiösen*. Bei *Zweiflern und Distanzierten* zeigten sich erwartungsgemäß schwankende und diffuse Positionen in der religiösen Kritik (vgl. Abb. 151). So war bei dieser Schülergruppe die ambivalent-neutrale Position am häufigsten (43,7 %), aber die benachbarten kritisch-religiösen (20,9 %) und nichtreligiösen (27,4 %) Positionen sind ebenfalls deutlich unter *Zweiflern und Distanzierten* vorhanden. Einerseits wird sichtbar, dass diese Schüler(innen) gerade wegen der in ihren Texten erkennbaren unentschiedenen Mittelposition oft zu der von ambivalent-neutralen Positionen jeweils benachbarten Position bei der religiösen Kritik neigten. Andererseits ist dieses Ergebnis ein Beleg für die Berechtigung der Doppelbezeichnung dieser Skalengruppe. Während für *Zweifler* stärker die kritisch-religiöse Position in gedankliche Reichweite kam, neigten *Distanzierte* in ihren eigenen Texten zu nichtreligiösen Positionen.

3.3.2 Motive zum Besuch des RU

Ihre primären, sekundären wie neutralen Motive der Fachwahl lagen meist in der Nähe des Durchschnitts aller Befragten. Deutlich wird dies an ihren lebenskundlichen Motiven (42,2 %), der Begründung mit der Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts (31,9 %) und an den bereits unter dem Durchschnitt liegenden thematischen Motiven (41,7 %). Die religionskundlichen Motive der *Zweifler und Distanzierten* lagen vergleichsweise hoch (19,1 %). Entsprechend dem Charakter ihrer Texte fanden sich religiös-bekennende Motive sichtlich selten (13,9 %). Zensurenbedingte Motive spielten in Skala 3 mit 34,3 % bereits eine wesentliche Rolle der Fachwahl. Vor allem aber führten *Zweifler und Distanzierte* unter allen Befragten bei dem Motiv der Kontinuität, das ihrer neutralen Tendenz entsprach. (63,3 %). Abb. 152 zeigt, dass diese Schüler(innen) zu einer Hälfte aus primärer Motivation (52,3 %) heraus den RU besuchten. Ihre Fachwahl wurde allerdings ebenfalls stark durch neutrale (25,3 %) und sekundäre Motivation (22,3 %) bestimmt.

3.3.3 Ihre wichtigsten Fragen an Gott

Die meisten Fragen von *Zweiflern und Distanzierten* (1374 Codierungen = 16,5 %, vgl. Abb. 153) galten der *Theodizee* (292 Cod. = 21,3 %). Fast ebenso häufig waren sie an *Gottesfragen* interessiert (281 Cod. = 20,5 %). Der Komplex *Sünde, Tod und Teufel* hob sich davon schon ab (192 Cod. = 14 %). Es folgten in ihrer Relevanz Fragen der Komplexe *Mensch* (123 Cod. = 9 %), *Transzendenz* (111 Cod. = 8,1 %), *Offenbarung* (110 Cod. = 8 %), *Inhalte des Glaubens* (87 Cod. = 6,3 %) und *Welt* (73 Cod. = 5,3 %).

3.3.4 Ihre Aussagen über Gott

Der Schwerpunkt in Skala 3 (1006 Codierungen = 19,1 %) lag auf der Oberkategorie Existenz Gottes (322 Codierungen). Besonders häufig wurde hier *Zweifel und Distanz* ausgedrückt (141 Cod. = 14 %). Diese Position war mit 60,8 % in der Skalenverteilung ein entscheidendes Charakteristikum von *Zweiflern und Distanzierten*. Die Kategorie *Projektion* wurde von ihnen ebenfalls gern benutzt (64 Cod. = 6,4 %). Als ein weiteres Merkmal von *Zweiflern und Distanzierten* zeigte sich diese Kategorie in der Skalenverteilung (32,3 %). Der Kurzkomentar *Nichts über Gott* (57 Cod. = 5,7 %) oder ein *Offenbarungswunsch* (10 Cod. = 1 %) belegten die ambivalente Spannbreite der Skala. Bei der Oberkategorie Bekenntnis (215 Cod.) fanden sich diese Schüler(innen) in allen Kategorien etwas wieder. Bedeutsam waren hier das *eingeschränkte Bekenntnis* (56 Cod. = 5,6 %), *positive Aussagen über den Glauben* (75 Cod. = 7,5 %) und ein *Bekenntnis zur Offenheit* (39 Cod. = 3,9 %). Letzteres war in der Skalenaufteilung ein klares Spezifikum von Skala 3 (61,9 %). Diese Schüler(innen) benutzten wieder alle Kategorien der Oberkategorie Gottes Eigenschaften (191 Cod.), wobei ihr besonderes Gewicht auf *Gottes Eigenschaften kritisch* lag (79 Cod. = 7,9 %). Diese Kategorie war in der Skalenverteilung für sie charakteristisch (53,4 %). Die Ambivalenz von *Zweiflern und Distanzierten* zeigte sich im Vorhandensein von etlichen Aussagen zu *Gottes Eigenschaften positiv* (66 Cod. = 6,6 %), *Gottes Eigenschaften eingeschränkt* (36 Cod. = 3,6 %) und *Gottes Eigenschaften negativ* (10 Cod. = 1 %). Die Oberkategorie Theodizee beschäftigte diese Schüler(innen) mit 97 Codierungen am häufigsten von allen Skalen. Hier boten 7 % (70 Cod.) eine *theologische Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik* und 2,7 % (27 Cod.) votierten für *Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizeeproblematik*. Über *positive*

Aussagen zum Beten gab es 51 Codierungen (5,1 %). *Kritische oder ablehnende Aussagen zum Beten* bekamen 16 Codierungen (1,6 %). In der Oberkategorie *Welt* fielen 30 Codierungen (3 %) zur Variable *kritisch bis ablehnende Aussagen zu Gott als Schöpfer* durch ihre führende Rolle in der Skalenverteilung besonders auf (44,8 %). Abb. 154 zeigt in der Klassifizierung die mehrheitlich neutralen Aussagen von Zweiflern und Distanzierten (53,3 %), wobei allerdings ein Viertel von ihnen bereits nichtreligiöse Positionen einnehmen.

3.3.5 Ihr Gottesbild

Bei *Zweiflern und Distanzierten* (710 Cod. = 15,3 %) erreichte der Anteil **religiöser Gottesbilder** 37,3 % (vgl. Abb. 155). Wesentlich waren davon ein *geistiges* Gottesbild (61 Cod. = 8,6 %), das Gottesbild *Helfer* (48 Cod. = 6,8 %) und ein *abstraktes* Gottesbild (34 Cod. = 4,8 %). Deutlicher ins Gewicht fielen bei diesen Schüler(innen) **neutrale Gottesbilder** (55,2 %). Hier waren es vor allem der hohe Anteil *anthropomorpher* Gottesbilder (169 Cod. = 23,8 %) und *nichtpersonaler* Gottesbilder (112 Cod. = 15,8 %). Beide Gottesbilder waren in der Skalenverteilung bei *Zweiflern und Distanzierten* am häufigsten und für sie durchaus typisch (*anthropomorphe* Gottesbilder 31,5 % und *nichtpersonale* Gottesbilder 45,2 %). Der in Skala 3 teilweise verbreitete Hang zur Positionslosigkeit wird an den 71 Einträgen (10 %) zu *kein* Gottesbild besonders deutlich. In der Skalenverteilung wurde solcherart Aussage zum Gottesbild bei *Zweiflern und Distanzierten* am häufigsten angetroffen (32,7 %). **Ablehnung bzw. Unsinn** ergaben 7,5 % in Skala 3. Die Ambivalenz dieser Schüler(innen) wurde auch an den bereits vorhandenen *atheistischen* Gottesbildern (45 Cod. = 6,3 %) sichtbar.

3.4 Die offenen Nichtreligiösen (Skala 4)

3.4.1 Allgemeine Charakteristika

Zu Skala 4 werden die Texte Jugendlicher gerechnet, die eindeutig keine religiöse Grundhaltung haben und sich selbst als Nichtglaubende verstehen. Trotz ihrer atheistischen Position zeigten sie noch Offenheit gegenüber der Fragestellung. Dies wird in ihrer Argumentation oder in ihren eigenen Fragen sichtbar. Dieser

Schülergruppe sind nur 1282 Codierungen zuzuordnen (7 %). Ausführliche verbale Begründungen ihrer Position waren selten. Im Bereich der religiösen Kritik (vgl. Abb. 151) nahmen *offene Nichtreligiöse* meistens nichtreligiöse (52,7 %) bzw. religiös-ablehnende Positionen (27,9 %) ein. Manchmal votierten sie sogar ambivalent-neutral (17,7 %). Die 'Offenheit' dieser Schüler(innen) wurde vor allem aber in ihrer dominierenden nichtreligiösen Position sichtbar. In den Texten zeigte sich diese Einstellung durch nicht eindeutige atheistische Antworten.

3.4.2 Motive zum Besuch des RU

Offene Nichtreligiöse zeigten deutlich gesunkene primäre Motive. Ins Gewicht fielen noch lebenskundlichen Motive (35,4 %), thematischen Motive (43,1 %) und die Begründung mit der Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts (23,9 %). Bedeutung erlangten jetzt die sekundären Begründungen der Fachwahl wie zensurenbedingte Motive (39,3 %) und die Freundschaft zu Mitschüler(innen) (22,9 %). Wesentlich waren für diese Schüler(innen) auch die Motive der Kontinuität (62,4) und der Neugier (17,3 %). Letzteres nahm den Spitzenplatz unter allen Skalengruppen ein.. Abb. 152 zeigt zusammenfassend, dass diese Schüler(innen) ihre Teilnahme am RU mehrheitlich nicht mit primärer Motivation (40,4 %), sondern durch neutrale (30,3 %) oder sekundäre (29,3 %) Motivation begründeten.

3.4.3 Ihre wichtigsten Fragen an Gott

Für *offene Nichtreligiöse* (553 Cod. = 6,6 %) spielten Gottesfragen (152 Cod. = 27,5 %) die größte Rolle (vgl. Abb. 153). Ihr prozentualer Anteil ist auch der höchste im Skalenvergleich. Den selben Rang unter allen Skalen nahm auch der Anteil von *Theodizeefragen* (125 Co. = 22,6 %) ein. Es folgten in der Relevanz für *offene Nichtreligiöse* die Komplexe *Sünde, Tod und Teufel* (73 Cod. = 13,2 %) und *Offenbarung* (62 Cod. = 11,2 %). Letztere hatte im Skalenvergleich wiederum der höchsten Anteil. Die Oberkategorien *Mensch, Transzendenz* und *Inhalte des Glaubens* waren in ihrer Bedeutung mit jeweils 31 Codierungen (5,6 %) von den vorher genannten Komplexen abgehoben.

3.4.4 Ihre Aussagen über Gott

Offene Nichtreligiöse (466 Codierungen = 8,9 %) waren besonders an der Oberkategorie Existenz Gottes interessiert (184 Cod.). Vor allem ihr *Nein zur Existenz Gottes* (77 Cod. = 16,5 %) und der Versuch, Gottes Existenz durch *Projektion* zu erklären (56 Cod. = 12 %), waren für sie wesentlich. Daneben wurden auch noch *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* benannt (25 Cod. = 5,4 %). In der Oberkategorie Bekenntnis (126 Cod.) stand an erster Stelle ihr *Bekenntnis zum Atheismus* (68 Cod. = 14,6 %). Aber auch *positive (nichtpersönliche) Aussagen über den Glauben* (34 Cod. = 7,3 %) und ein *Bekenntnis zur Offenheit* (22 Cod. = 4,7 %) fanden bei *offenen Nichtreligiösen* Raum. Die Oberkategorie Theodizee (59 Cod.) wurde von diesen Schüler(innen) überwiegend gewählt, um damit die *Verneinung der Existenz Gottes* zu begründen (44 Cod. = 9,4 %). Ein kleiner Teil (15 Co. = 3,2 %) führte eine *theologische Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik ohne Existenzbestreitung Gottes*. Über Gottes Eigenschaften wurde kaum nachgedacht (36 Cod.) und wenn, dann fast nur *kritisch* (19 Cod. = 4,1 %) oder *negativ* (11 Cod. = 2,4 %). Auch die Oberkategorie Beten war für *offene Nichtreligiöse* weder bei *positiven Aussagen zum Beten* (9 Cod. = 1,9 %) noch bei *kritisch bis ablehnenden Aussagen* (10 Cod. = 2,1 %) ein bedeutsames Thema. Abb. 154 zeigt in der Klassifizierung bei dieser Schüलगruppe ein Übergewicht nichtreligiöser Aussagen (59,9 %), das von einem deutlichen Anteil neutraler Aussagen begleitet wurde (35,2 %).

3.4.5 Ihr Gottesbild

Für *offene Nichtreligiöse* (263 Codierungen = 5,7 %) war **Ablehnung bzw. Unsinn** (43,7 %) bereits prägend (vgl. Abb. 155). Ihre häufigen *atheistischen Gottesbilder* (104 Cod. = 39,5 %) hatten daran wesentlichen Anteil. Der offene bzw. bewegliche Atheismus von Skala 4 zeigte sich auch an dem hohen Anteil **neutraler Gottesbilder** (45,6 %). Hier waren *anthropomorphe* Gottesbilder (42 Cod. = 16 %), *kein* Gottesbild (37 Cod. = 14,1 %) und *nichtpersonale* Gottesbilder (24 Cod. = 9,1 %) auffällig. Bei *offenen Nichtreligiösen* fanden sich nur noch vereinzelt **religiöse Gottesbilder** (28 Cod. = 10,7 %).

3.5 Die *Atheisten* (Skala 5)

3.5.1 Allgemeine Charakteristika

Für Skala 5 ist ein kurzer und sachlich benannter Nichtglauben oder ein gedanklich begründeter Atheismus typisch. Es handelt sich um eine klare und feste atheistische Grundposition. Sie zeigt sich manchmal auch in völliger verbaler Ablehnung oder in vulgären bzw. blasphemischen Äußerungen. Der Atheismus dieser Schüler(innen) ist nicht identisch mit der weltanschaulichen Position des Marxismus-Leninismus, der in Gesellschaft und Bildungssystem der DDR offiziell vertreten wurde. Der Textumfang dieser Schülergruppe ist gering (1251 Cod. = 6,8 %). Häufig wurde ihre atheistische Position nur kurz und knapp benannt. Die den *Atheisten* zugeordneten Schülertexte sind in der religiösen Kritik durch vorherrschende religiös-ablehnende Positionen (58,8 %) bzw. nichtreligiöse Positionen (33 %) charakterisiert (vgl. Abb. 151).

3.5.2 Motive zum Besuch des RU

Atheisten erreichten bei den primären Motiven der Fachwahl Tiefstwerte. Die lebenskundlichen und thematischen Motive sowie die Begründung mit der Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts waren noch zu etwa 20 % vorhanden. Wesentlichen Einfluss auf ihre Fachwahl hatten sekundäre Begründungen wie zensurenbedingte Motive (38,8 %). Fachfremde Motive, die auf eigenen Texteinträgen beruhten, traten in dieser Gruppe in nennenswerte Erscheinung (8,8 %). *Atheisten* wurden in ihrer Entscheidung stark von anderen Personen bestimmt, was sich in hohen Werten zu Elternwille (24,6 %) und Freundschaft zu Mitschüler(innen) (22,4 %) zeigte. Ebenso lag auch das lehrerbezogene Motiv (14,2 %) bei ihnen klar über dem Durchschnitt. Abb. 152 macht deutlich, dass diese Schülergruppe vergleichsweise mit der geringsten primären Motivation (31 %) ihre Teilnahme am RU begründete. Bei der Fachwahl spielte die sekundäre Motivation die bestimmendere Rolle (38 %).

3.5.3 Ihre wichtigsten Fragen an Gott

Von insgesamt 306 Codierungen (3,7 %) bekam der Komplex *Unsinn von Atheisten* den größten Anteil (86 Cod. = 28,1 %).²¹ An zweiter Stelle standen Fragen zur *Theodizee* (61 Cod. = 19,9 %). In ihrer Bedeutung folgten Fragen der Komplexe *Sünde, Tod und Teufel* (44 Cod. = 14,4 %), *Gott* (39 Cod. = 12,8 %) und *Mensch* (29 Cod. = 9,5 %). Abb. 153 zeigt das gegenüber den Skalen 1-4 wesentlich veränderte Bild, das *Atheisten* bei ihren Fragen abgaben.

3.5.4 Ihre Aussagen über Gott

Das Schwergewicht der Skala (626 Codierungen = 11,9 %) lag auf der Oberkategorie Existenz Gottes (371 Cod.). Am wichtigsten waren diesen Schüler(innen) Aussagen mit einem *Nein zur Existenz Gottes* (175 Cod. = 27,9 %). Die Skalenverteilung zeigt, dass 62,3 % solcher atheistischen Aussagen in Skala 5 zu finden sind. Aufschlussreich sind auch die kurzen Reaktionen oder Kommentare *nichts über Gott* (93 Cod. = 14,8 %), die bei *Atheisten* ebenfalls am häufigsten waren (32,2 % in der Skalenverteilung). Als Antwort auf die Frage nach der Existenz Gottes fand sich bei *Atheisten* am häufigsten (35,9 % in der Skalenverteilung) die Vorstellung menschlicher *Projektion* (71 Cod. = 11,3 %). *Atheisten* konnten von ihrer Grundeinstellung her Frage 23 schwerlich beantworten. So sind ihre Reaktionen zum Problem *wie soll man Gott fragen, wenn es ihn nicht gibt* (26 Cod. = 4,1 %) nachvollziehbar (in der Skalenverteilung spezifisch mit 56,5 %). In der Oberkategorie Bekenntnis geht es fast nur um ein *Bekenntnis zum Atheismus* (102 Cod. = 16,2 %). In der Skalenverteilung waren 48,1 % solcher Aussagen bei *Atheisten* zu finden. Ihre hauptsächliche Antwort auf das Problem der Theodizee hieß *Verneinung der Existenz Gottes* (53 Cod. = 8,4 %). Diese Kategorie hatte nach der Skalenverteilung hier ihren Schwerpunkt (42,1 %). Gottes Eigenschaften wurden von *Atheisten* meist nur *negativ* gesehen (17 Cod. = 2,7 %). Diese Kategorie hatte in der Skalenverteilung ihr Schwergewicht in Skala 5 (43,6 %). Ebenso fand eine *negativ-ablehnende Position zur Kirche* (15 Cod. = 2,4 %) hier am meisten Zuspruch (83,3 % aller Codierungen nach der Skalenverteilung). In der Oberkategorie Welt vertraten *Atheisten* überwiegend *kritisch bis ablehnende Aussagen zu Gott als Schöpfer*

²¹ Dieser Anteil ist nur noch in Skala 6 höher.

(15 Cod. = 2,4 %). Abb. 154 zeigt bei *Atheisten* in der Klassifizierung diese Dominanz nichtreligiöser Aussagen (76,9 %).

3.5.5 Ihr Gottesbild

Unter *Atheisten* (313 Codierungen = 6,7 %) herrschte überwiegend (86,3 %) **Ablehnung bzw. Unsinn** vor (vgl. Abb. 155). Diese Klassifizierung wurde wesentlich durch *atheistische Gottesbilder* (213 Cod. = 68,1 %) und *vulgäre Gottesbilder* (42 Cod. = 13,4 %) geprägt. Beide Kategorien sind kennzeichnend für *Atheisten*. Die Skalenverteilung spricht hier eine deutliche Sprache: *atheistische* (57,9 %) und *vulgäre* (70 %) Gottesbilder kamen in Skala 5 am meisten vor. **Neutrale Gottesbilder** spielten eine ziemlich nebensächliche Rolle (13,1 %) und **religiöse Gottesbilder** waren so gut wie verschwunden (2 Codierungen).

3.6 *Unsinn* (Skala 6)

3.6.1 Allgemeine Charakteristika

In Skala 6 wurden diejenigen Schülertexte erfasst, bei denen Aussagen oder Fragen 'unsinnig' war, d.h. keinen logischen Sinn ergaben, so dass die Gesamttendenz der Texte nur mit *Unsinn* eingeschätzt werden konnte. Dessen unbeschadet konnten einzelne Aussagen durchaus sinnvoll sein. In diesem Fall wurden sie den entsprechenden Frage- oder Aussagecodierungen zugewiesen. Entscheidend für die Klassifizierung in Skala 6 war die Gesamtbewertung *Unsinn*. 313 Textcodierungen wurden in dieser Gruppe vergeben (1,7 %). Die Texte von Skala 6 (*Unsinn*) haben an fast allen Gruppen der religiösen Kritik Anteil: 31 % ambivalent-neutrale, 28,2 % nichtreligiöse, 22,5 % kritisch-religiöse und 15,5 % religiös ablehnende Positionen (vgl. Abb. 151).

3.6.2 Motive zum Besuch des RU

Die primären Motive der Fachwahl lagen in dieser Gruppe weit unter dem Durchschnitt (thematische Motive 24 %; kirchliche Sozialisation 7 %). Lebenskundlichen Motive waren in dieser Skala am geringsten ausgebildet (18,3 %). Bei den sekundären Begründungen kamen im Vergleich zu den anderen Gruppen der Religionsskala

zensurenbedingte Motive (46,5 %) sowie Elternwille (26,8 %) am stärksten vor. Ebenso waren fachfremde Motive bei ihnen am höchsten (9,9 %) und für sie typisch. Zu dieser Tendenz passt bei ihnen auch das neutrale lehrerbezogene Motiv, das sie wiederum am häufigsten von allen Befragten angaben (30,1 %). Abb. 152 zeigt in der Zusammenfassung, dass Schüler(innen) dieser Skala ihren RU-Besuch mit einer geringen primären Motivation (32,7 %) und starker sekundärer Motivation (35,1 %) begründeten.

3.6.3 Besonderheiten der Texte

Ihre wichtigsten Fragen (225 Cod. = 2,7 %).

Der Anteil von *unsinnigen* Fragen ergab in dieser Skala 87,1 % (196 Cod.) und bestimmte das Bild (vgl. dazu Abb. 153).

Ihre Aussagen über Gott waren äußerst spärlich (28 Codierungen = 0,5 %).

Sie ließen nur eine schwache Konzentrierung in der Kategorie *Gottes Eigenschaften positiv* (7 Cod.) oder der kurzen Kommentierung *Nichts über Gott* (7 Cod.) erkennen (vgl. auch Abb. 154).

Ihr Gottesbild (60 Codierungen = 1,3 %)

Die wenigen Einträge zum Gottesbild von Schüler(innen) dieser Skala (vgl. Abb. 155) galten überwiegend dem Gottesbild *Unsinn* (43 Cod. = 71,7 %) und einem *vulgären* Gottesbild (8 Cod. = 13,3 %).

3.7 Die *Unklassifizierbaren* (Skala 7)

3.7.1 Allgemeine Charakteristika

Skala 7 wurden diejenigen Texte zugeordnet, bei denen ich aus inhaltlichen Gründen keine Gesamteinschätzung vornehmen konnte.²² Die Aussagen der Schüler(innen) blieben für mich in ihrer Gesamttendenz widersprüchlich oder unklar bzw. indifferent. Da kein eindeutiges Votum erkennbar war, musste auf eine Klassifizierung verzichtet

²² An dieser Stelle habe ich bewusst die persönliche Form gewählt, weil gerade im Bezug auf Skala 7 die von Danner formulierte hermeneutische Regel für textimmanente Interpretationen gilt, dass "eine Unstimmigkeit prinzipiell zunächst zu Lasten des Nicht-Verstehens des Interpreten und nicht zu Lasten des Autors geht" (H. Danner, *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*, München 1979, S. 89f., zitiert nach Lamneck, 1993, Band 2, S. 206).

werden. An der Gruppe wird deutlich, dass etliche Jugendliche ihre Aussagen bewusst in solchem 'Schwebezustand' ließen. Oftmals lag dies auch daran, dass sie nur sehr wenige bzw. kurze inhaltliche Aussagen boten. Dies wird durch die Anzahl ihrer Codierungen belegt. Bei insgesamt 160 Fragebögen, die Skala 7 zugewiesen wurden, kamen nur 105 Einträge zum Gottesbild und 116 Aussagecodierungen vor (insgesamt 418 Texteinträge = 2,3 %). Innerhalb der Skala religiöser Kritik (vgl. Abb. 151) wird ihre nicht erkennbare bzw. mehrdeutige Grundhaltung durch für sie charakteristische ambivalent-neutrale Positionen (35,4 %) unterstrichen, neben der auch die anderen vier Positionen eine unterschiedlich große Rolle spielten (besonders nichtreligiöse Positionen mit 21,7 % und kritisch-religiöse Positionen mit 19,9 %).

3.7.2 Motive zum Besuch des RU

Ihre primären Motive lagen mit Ausnahme der Begründung mit Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts²³ deutlich unter dem Durchschnitt. Die neutralen Begründungen durch Neugier und das lehrerbezogene Motiv kamen verstärkt vor (jeweils 12,4 %). Überdurchschnittlich häufig spielte der Elternwille (23,6 %) eine Rolle. Die Begründung der Fachwahl aus zensurenbedingten Motiven war unter *Unklassifizierbaren* sehr stark (41,6 %). Bei der Fachwahl war für diese Schülergruppe die primäre Motivation nicht bestimmend (46,6 %), sondern etwa gleich große Anteile sekundärer (26,6 %) und neutraler (26,8) Motivation gaben zusammen den Ausschlag (vgl. Abb. 152).

3.7.3 Ihre wichtigsten Fragen an Gott

Von ihren Fragen (195 Cod. = 2,3 %) waren am häufigsten (34 Cod. = 17,4 %) Fragen des Komplexes *Unsinn* (vgl. Abb. 153). Die Oberkategorie *Mensch* (32 Cod. = 16,4 %) stand bei ihnen an zweiter Stelle. Ihr Anteil war im Skalenvergleich der größte. In der Relevanz folgten Fragen zu den Komplexen *Sünde*, *Tod und Teufel* (30 Cod. = 15,4 %) *Gott* (28 Cod. = 14,4 %) und *Theodizee* (26 Cod. = 13,3 %).

²³ Der Wert von 29,8 % liegt dicht am Durchschnitt aller Befragten (28,7 %).

3.7.4 Ihre Aussagen über Gott

Ihre Aussagen (116 Codierungen = 2,2 %) galten hauptsächlich der Oberkategorie Existenz Gottes (77 Cod.). Davon entfielen 62 Cod. (53,5 %) auf die kurze Kommentierung *Nichts über Gott*. Vor allem aus diesem Grund war bei Unklassifizierbaren der Anteil neutraler Aussagen (86,2 %) so groß (vgl. Abb. 154).

3.7.5 Ihr Gottesbild

Bei diesen Schülertexten (105 Codierungen = 2,3 %) lag der Schwerpunkt (45,7 %) auf **neutralen Gottesbildern** (vgl. Abb. 155). Dies waren vor allem *nichtpersonale* Gottesbilder (19 Cod. = 18,1 %) und *kein* Gottesbild (20 Cod. = 19,1 %). Fast ein Drittel ihrer Einträge zum Gottesbild betraf **Ablehnung bzw. Unsinn** (29,5 %). Hier waren besonders auffällig das Gottesbild *Unsinn* (25 Cod. = 23,8 %). Eindeutig *atheistische bzw. vulgäre* Bilder spielten in unklassifizierbaren Texten kaum eine Rolle (6 Codierungen). **Religiöse Gottesbilder** stellten 26 Codierungen (24,8 %). 14 Codierungen konnten davon einem *geistigen* Gottesbild zugeordnet werden.

3.8 Die *Fragenden* (Skala 8)

3.8.1 Allgemeine Charakteristika

Diese Skala erfasste Texte mit eigenen Fragen, welche bei den Aufgaben 21-23 des Fragebogens keine Aussagen bzw. Gottesbilder enthielten.²⁴ Oftmals lagen nur 1-2 Fragen vor. Für die 292 Texte der Skala wurden 734 Codierungen vergeben (4 %). In der religiöser Kritik (vgl. Abb. 151) zeigten *Fragende* mehrheitlich kritisch-religiöse (32,9 %) und ambivalent-neutrale Positionen (32,9 %). Nichtreligiöse Positionen spielten bei diesen Schüler(innen) mit 15,8 % eine geringere Rolle.

²⁴ Texte, die ausschließlich unsinnige Fragen und vulgäre Fragen enthalten, wurden Skala 6 (Unsinn) zugewiesen. Skala 8 erhielt aber 12 Fragebögen zugeordnet, wo neben den Fragen ausschließlich ganz kurze Bemerkungen zu *Nichts über Gott* codiert wurden.

3.8.2 Motive zum Besuch des RU

Die primären Motive von *Fragenden* lagen etwas unter dem Durchschnitt aller Befragten. Dabei kamen thematische Motive (40,1 %), religiös-bekennende Motive (22,3 %) sowie die Begründung mit der eigenen kirchlichen Sozialisation (18,2 %) noch relativ oft vor. Auch bei den sekundären Begründungen traten *Fragende* nicht in den Vordergrund und blieben leicht unter dem Durchschnitt. Ebenso unauffällig waren die neutralen Begründungen, von denen sich einzig das bei ihnen stark ausgeprägte Motiv der Kontinuität abhob (59,9 %). Abb. 152 zeigt, dass ihre Fachwahl mehrheitlich mit primärer Motivation (52,8 %) begründet wurde. Die sekundäre Motivation war im Vergleich der Religionsskala gering ausgeprägt (21,1 %).

3.8.3 Ihre wichtigsten Fragen an Gott

Für die Schüler(innen) der Skala 8 (719 Cod. = 8,6 %) standen besonders Fragen zu *Sünde, Tod und Teufel* (175 Cod. = 24,4 %) im Vordergrund (vgl. Abb. 153). Ihr Anteil daran war unter allen Skalen am größten. Die Komplexe *Theodizee* (127 Cod. = 17,7 %) und *Gott* (123 = 17,1 %) hatten für diese Schülergruppe ebenfalls größere Bedeutung. In der Relevanz folgten die Komplexe *Mensch* (67 Cod. = 9,3 %), *Transzendenz* (60 Cod. = 8,3 %) und *Welt* (52 Cod. = 7,2 %).

3.9 Fragebögen *ohne Text* (Skala 9)

3.9.1 Allgemeine Charakteristika

Hiezu zählen sämtliche Fragebögen, wo die Befragten auf eigene Eintragungen zu den offenen Fragen 21, 22 oder 23 verzichteten. Über ihre religiöse Einstellung geben nur die Ergebnisse zur religiösen Kritik Auskunft (vgl. Abb. 151). Dabei wird sichtbar, dass sich diese verhältnismäßig große Gruppe (409 Schüler/innen) auf annähernd drei gleich große 'Lager' verteilen: die religiösen Jugendlichen (9,8 % religiös-zustimmende und 27,6 % kritisch-religiöse Positionen), das unentschiedene Lager (30,6 % ambivalent neutrale Positionen) und die nichtreligiös bis atheistisch votierenden Jugendlichen (20 % nichtreligiöse und 12 % religiös-ablehnende Positionen).

3.9.2 Motive zum Besuch des RU

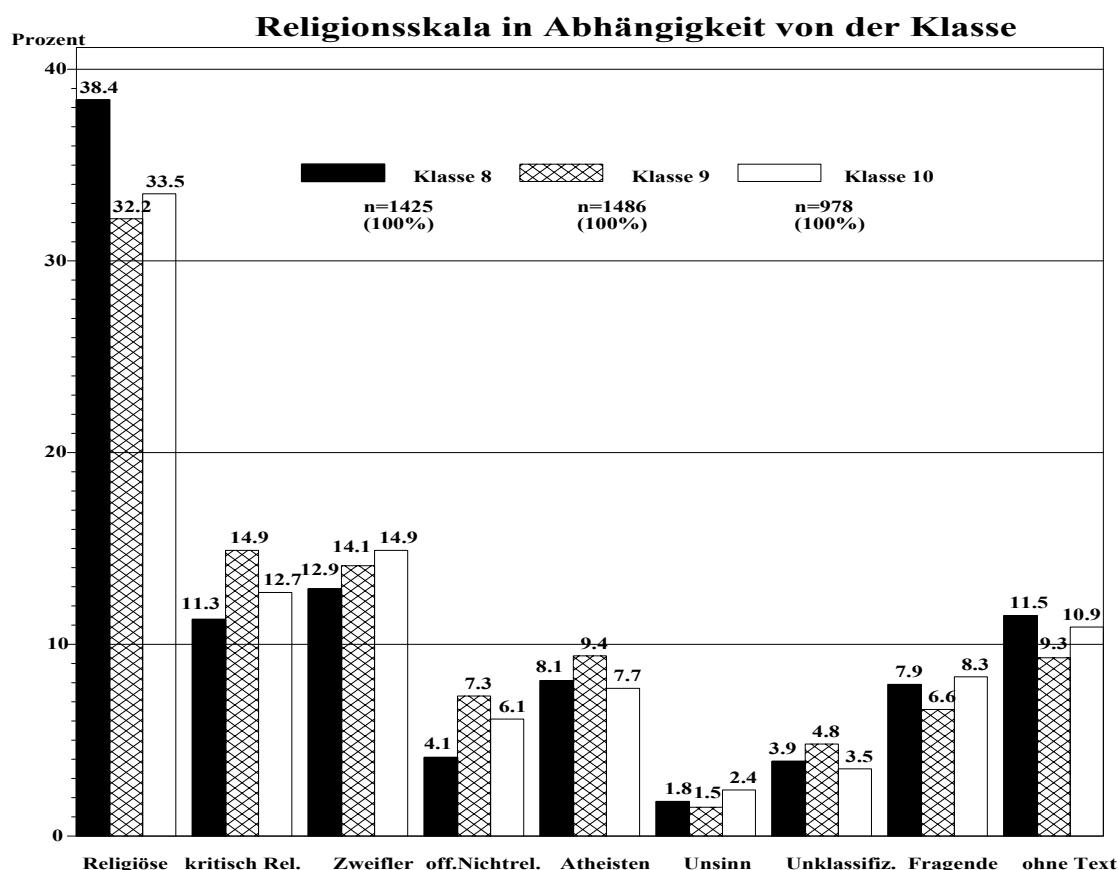
Ihre primäre Motive lagen unter dem Durchschnittswert aller Befragten. Thematische Motive spielten noch zu 37,9% und religiös-bekennende Motive mit 20,8% eine Rolle. Ihre neutralen und sekundären Begründungen der Fachwahl lagen meist in Durchschnittsnähe und waren unauffällig. Abb. 152 zeigt zusammenfassend, dass die Beweggründe zur Teilnahme am RU bei diesen Schüler(innen) zweideutig blieben, weil 49,5 % primärer Motivation zusammen gleichgroße Anteile von 23,6 % sekundärer und 26,9 % neutraler Motivation gegenüberstanden.

4 Die Religionsskala und ihre beeinflussenden Faktoren

4.1 Der Einfluss der Klassenstufe auf die Religionsskala

Die stark signifikante Abhängigkeit der Religionsskala von der Klassenstufe zeigt Abb. 156:²⁵

²⁵ Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.



Achtklässler dominierten klar als *Religiöse*. Eine mögliche Ursache dafür könnte der größere Anteil von Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation in Klasse 8 sein.²⁶ Diese Schüler(innen) sind im Konfirmandenalter und finden bei entsprechender kirchlicher Bindung gerade erst ihren Bezug zu Glaube und Kirche. Eher als Neun- oder Zehnklässler bekannten sie in den Texten ihren Glauben,²⁷ äußerten sich positiv zu Gottes Eigenschaften²⁸ und benutzten religiöse Gottesbilder.²⁹ Und sie sind noch nicht in der entwicklungsbedingten kritischen Phase, wo alle Autoritäten auf dem Prüfstand stehen. Auch in der Gruppe *ohne Text* waren sie am stärksten vertreten, weil ihre Verbalisierungsfähigkeiten³⁰ nicht so ausgeprägt sind wie in den höheren Klassen.

²⁶ Vg. dazu in Kapitel II/1.4.3.

²⁷ Vgl. dazu in Kap. IV/3.2.

²⁸ Vgl. ebd.

²⁹ Vgl. dazu in Kap. IV/4.2.1

³⁰ Die zeigte auch der Vergleich ihres Anteils an sämtlichen Textcodierungen der Aufgaben 21 – 23 mit ihrem Anteil unter allen Befragten. Anders als bei Neun – und Zehnklässlern lagen die Einträge von Achtklässlern unter ihrem prozentualen Anteil: 8. Klasse 36,6 % der Befragten mit 33,3 % der Textcodierungen; 9. Klasse 38,2 % der Befragten mit 40,8 % der Codierungen; 10. Klasse 25,2 % der Befragten mit 26 % der Codierungen.

Neunklässler sind als fünfzehn- oder sechzehnjährige Jugendliche die typischen Kritiker.³¹ Sie führten vergleichsweise in der Gruppe der *kritisch Religiösen*, weil sie in diesem Alter genau wie gegenüber anderen Autoritäten (Eltern, Lehrer, Pfarrer) dazu neigten, auch die "höchste Autorität" Gott³² bzw. ihre eigene religiöse Heimat³³ besonders kritisch zu hinterfragen. Dies konnte so radikal sein, dass ihre Texte in die Gruppen der *offenen Nichtreligiösen* bzw. der *Atheisten*³⁴ eingeordnet wurden, wo Neunklässler ebenfalls am häufigsten vorkamen. Neben den entwicklungspsychologischen Ursachen könnten diese Werte auch durch die vergleichsweise niedrige rel. Sozialisation von Neunklässlern beeinflusst worden sein.³⁵ **Zehnklässler** waren mit einem deutlich geringeren Anteil unter den *Religiösen* vertreten als Achtklässler. Glaube ohne Einschränkungen wurde mit zunehmenden Alter mehr und mehr in Frage gestellt.³⁶ Darum waren Zehnklässler auch in der Gruppe *Zweifler und Distanzierten* stärker als die anderen Klassen. Diese Position konnte sogar mit einer erhöhten Gebetspraxis verbunden sein.³⁷ Solch eine ambivalente oder distanzierte Position war für Schüler(innen) dieses Alters typisch. Damit korrespondierte, dass sie sich mit ihrer eigenen Überzeugung nicht festlegen wollten (und konnten). So waren Zehnklässler auch bei den *Fragenden* an erster Stelle zu finden. Ihre erhöhte Neigung, Unsinn bei Fragen³⁸ und im Gottesbild³⁹ zu artikulieren brachte ihnen die Führung in der Gruppe *Unsinn*.

4.2 Der Einfluss des Geschlechts der Schülerinnen und Schüler auf die Religionsskala

Die prozentuale Verteilung aller Texte auf die neun Gruppen der Religionsskala

³¹ Vgl. dazu in Kap. IV/3.2.

³² Vgl. dazu Kap. IV/4.2.2 - 4.2.3., wo die Präferenz von Neunklässlern für neutrale Gottesbilder bzw. ein atheistisches Gottesbild benannt wurde.

³³ Fast die Hälfte aller Einträge zu *Kirche kritisch* und *Kirche negativ* kamen von Neunklässlern (23 Einträge in beiden Variablen bei einer Datenbasis von 51 Cod.)

³⁴ Vgl. zum Phänomen des "Schüleratheismus" Stoodt (1972) bes. S. 212 - 214. Stoodt meint, dass Jugendliche vor allem bei der Chiffre "Gott" zur "atheistischen" Ablehnung neigen, weil Gott ein geeignetes "Objekt des pubertären Ablösungskampfes" (212) sei. Diesen Schüleratheismus, der eigentlich die Auseinandersetzung mit dem eigenen Vater meine, gelte es als notwendigen "Umweg im Prozeß der Ablösung von den Eltern" (213) zu verstehen.

³⁵ Vgl. dazu Kapitel II/1.4.3.

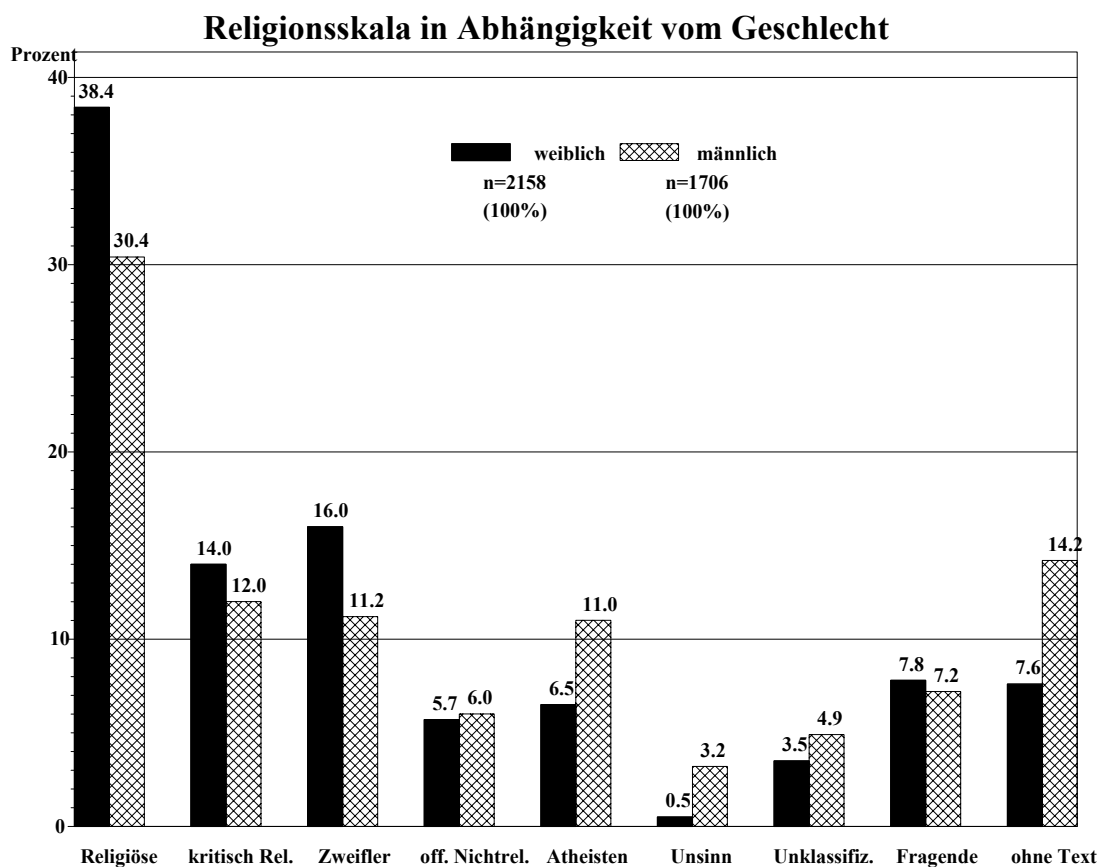
³⁶ Vgl. dazu die Kategorie *Bekenntnis eingeschränkt* (Abb. 115), wo der Anteil von Zehnklässlern am höchsten war (3,3 %).

³⁷ Vgl. dazu Kap. IV/3.2.

³⁸ Vgl. dazu Kap. IV/2.2.

³⁹ Vgl. dazu Kap. IV/4.2.3.

unter Jungen und Mädchen (Spaltenprozent) zeigt Abb. 157:



Die statistische Prüfung belegte den stark signifikante Abhängigkeit der Religionsskala vom Geschlecht der Befragten.⁴⁰ Im Vergleich der Anteile ist klar zu erkennen, dass Mädchen in den 'religiösen' Skalen 1 und 2, der 'neutralen' Skala 3 und bei *Fragenden* in Führung lagen. Für Jungen waren die höheren Anteile in den 'nichtreligiösen' Skalen 4 und 5, bei *Unsinn*, an unklassifizierbaren Texten (Skala 7) sowie unter Fragebögen *ohne Text* charakteristisch. Als eine mögliche Ursache kommt die unterschiedlich ausgeprägte religiöse Sozialisation zwischen Jungen und Mädchen in Frage. So gab es unter den Befragten prozentual mehr Mädchen mit hoher rel. Sozialisation als Jungen, während diese stärker in den Gruppen mit geringer und mäßiger rel. Sozialisation vorkamen.⁴¹ Im folgenden Text werden zusätzlich wesentliche Differenzierungen des Geschlechtervergleichs aus den schulart- und klassenstufenspezifischen Gruppenbildungen der Thüringer Schulrealität beschrieben, die alle signifikant waren

⁴⁰ Die Irrtumswahrscheinlichkeit war im Chi²-Test < 0.0001.

⁴¹ So besagen die Werte in der Gruppe mit geringer rel. Sozialisation (Mädchen 10,9 % - Jungen 13,7 %), dass der Anteil Nichtkonfirmerter bei Jungen 2,8 % höher als bei Mädchen lag. Vgl. dazu Kapitel II/ 1.4.1 – 1.4.2.

(vgl. dazu Abb. 158-163 am Ende von 3.2).⁴² Mädchen dominierten vergleichsweise klar unter den **Religiösen**.⁴³ Ihre Texte belegen, wie ernst und wichtig ihnen sprachliche Beschreibungen zum Gottesbild⁴⁴ und zu Vorstellungen über Gott waren.⁴⁵ Dabei konnte an der Regelschule mit zunehmender Klassenstufe eine gewisse Steigerung des in allen Klassen vorhandenen weiblichen Vorsprunges an *Religiösen* beobachtet werden. Die 8. Klasse des Gymnasiums bildete mit einem etwas größerem männlichen Anteil von *Religiösen* eine Ausnahme. Bei Jungen war in diesem Alter die Beziehung zu Gott noch nicht so stark durch die adoleszente Autoritätsproblematik belastet, so dass sie Gott noch als positive Bezugsperson verstehen konnten.⁴⁶ Ab Klasse 9 lagen die Texte von Mädchen am Gymnasium klar an der Spitze der Skala und erreichten in der 10. Klasse einen Vorsprung von 15,3 % (!) gegenüber Jungen. Acht- und Neunklässlerinnen zeigten sich auch in beiden Schularten eher als **kritisch Religiöse**, wobei ihr Abstand zu den Jungen an der Regelschule größer war. Allerdings drehte sich die Geschlechtsrelation in der 10. Klassenstufe um. Hier erwies sich Skala 2 in beiden Schularten als bedeutsamer für Jungen. Mädchen waren häufiger **Zweiflerinnen und Distanzierte**. Die Fähigkeit, den eigenen Glauben grundlegend in Frage zu stellen ohne damit eine atheistische Position beziehen zu wollen, war unter Mädchen am Gymnasium am ausgeprägtesten. Hier wurde der Abstand zu den Jungen in den Klassen 9 und 10 besonders deutlich sichtbar. Bei Mädchen war das synthetische Denken⁴⁷ und die Fähigkeit zur metaphorischen Sprache⁴⁸ stärker als bei Jungen ausgeprägt. Selbst dann, wenn Mädchen als **Fragende** nicht Position bezogen, stellten sie häufiger als Jungen Fragen zur religiösen Thematik.⁴⁹ Insbesondere erhöhte sich bei Regelschülern der weiblichen Anteil von nur *Fragenden* deutlich mit zunehmender Klassenstufe (vgl.

⁴² Der Chi²-Test ergab am Gymnasium für die 8. Klasse eine signifikante Abhängigkeit der Religionsskala von der Variable Geschlecht ($p = 0,0177$) und für die Klasse 9 ($p = 0,0006$) und 10 ($p < 0,0001$) eine stark signifikante Abhängigkeit. An der Regelschule war im Chi²-Test die Abhängigkeit in allen drei Klassenstufen stark signifikant (8. Klasse: $p = 0,0024$, Klasse 9 u. 10: $p < 0,0001$).

⁴³ Vgl. dazu die Aussage Tamminens (1993): "In allen Altersstufen sind Mädchen hinsichtlich jeder Dimension tiefer religiös und stärker religiös engagiert als Jungen... Ihre Haltung zum christlichen Glauben ist nahezu durchweg positiver als die der Jungen" (S. 328).

⁴⁴ Vgl. dazu Kap. IV/4.3.1 und 4.3.2.

⁴⁵ Vgl. dazu Kap. IV/3.3.1 und 3.3.2.

⁴⁶ Vgl. die männlichen Anteile der Gottesbilder *Vater* und *Freund* in Kap IV/4.3.3.

⁴⁷ Vgl. dazu in Kap. IV/3.3.2 das stärkere weibliche Engagement, sich theologisch mit der Theodizeethematik auseinander zu setzen ohne dabei die Existenz Gottes zu bestreiten sowie die vermehrten Aussagen von Mädchen mit *Zweifel* und *Distanz zur Existenz Gottes*.

⁴⁸ Vgl. dazu die viel häufigeren Einträge von Mädchen in der 'metaphorischen' Kategorie Gottesbild in Kap. IV/4.3.1. In der Skalenverteilung war bei Zweiflerinnen und Distanzierten ein klares Schwergewicht von nichtpersonalen Gottesbildern (45,2 %) und anthropomorphen Gottesbildern (31,5 %) festzustellen.

⁴⁹ Vgl. dazu die Ergebnisse in Kap. IV/2.3.1. Das, was hier allgemein für die Verteilung der Fragen auf die Geschlechter gesagt wurde gilt speziell auch für Skala 8, wo 430 Fragecodierungen von Mädchen 288 Einträgen der Jungen gegenüberstehen.

Abb. 161-163). Am Gymnasium besaßen allerdings Jungen die höheren Anteile in Skala 8 (vgl. Abb. 158-160).⁵⁰ *Offene Nichtreligiöse* waren an der Regelschule eher Jungen. Noch größer war der Vorsprung der männlichen Anteile in Klasse 9 und besonders in der 10. Klasse des Gymnasiums. Die 8. Klasse des Gymnasiums bildete mit einem höheren Mädchenanteil eine auffallende Ausnahme. Als *Atheisten* zeigten sich besonders Jungen. Sehr groß war der männliche 'Vorsprung' in Klasse 9 und 10 der Regelschule und in der 10. Klasse des Gymnasiums. Jungen hatten offenbar besondere Schwierigkeiten beim Zugang zu religiösen Themen des Unterrichts⁵¹. Daher verneinten sie verbal eher die Existenzfrage Gottes⁵² bzw. bezogen beim Gottesbild häufiger eine atheistische Position.⁵³ Die persönliche Auseinandersetzung mit dem Gottesthema erforderte aber andere Kompetenzen als das logisch-analytische Herangehen der naturwissenschaftlichen Fächer. Die offenen Aufgaben des Fragebogens sprachen gerade solche Fähigkeiten wie Symbolbildung und sprachliche Metaphorik an, die in unserer Befragung Mädchen eindeutig besser beherrschten. In Klasse 8 des Gymnasiums zeigt sich als Ausnahme wieder ein fast gleich hoher Anteil von männlichen und weiblichen *Atheisten*. Pubertäre Ursachen wie z.B. das stärker männliche Imponierverhalten mögen dazu geführt haben, dass weitaus mehr Texte von Jungen der Skala *Unsinn* zugeordnet werden mussten (54 Texte gegenüber 10 von Mädchen). Hinter ihrem Mangel an Ernsthaftigkeit ist auch Ablehnung der religiösen Thematik des Unterrichts verborgen (vgl. Abb. 155 in 2.5.). Die männliche Dominanz in Skala 6 kann zumindest als eine Fluchtbewegung vor tieferer Auseinandersetzung mit der Gottesfrage verstanden werden, auf die man sich kaum ernsthaft ohne persönlichen Bezug einlassen kann. Dazu waren aber Jungen öfters als Mädchen nicht in der Lage. Zu *Unklassifizierbaren* (Skala 7) tendierten Jungen eher als Mädchen. Einzige Ausnahme war die 9. Klasse der Regelschule, wo Mädchen etwas stärker zu unklassifizierbaren Texten neigten. In Skala 9, die Fragebögen *ohne Text* erfasste, lag der männliche Anteil fast doppelt so hoch wie der von Mädchen. Am größten waren die Differenzen zwischen den Geschlechtern an der Regelschule, wo Jungen in allen Klassenstufen hohe textlose Anteile von 18-19 % aufwiesen. Als Ausnahme fällt wieder

⁵⁰ Besonders in Klasse 9 des Gymnasiums fiel der Unterschied ins Gewicht (vgl. Abb. 45).

⁵¹ Dies trifft ganz besonders für das Thema Glaube bzw. Bekenntnis zu. Vgl. hier die hohen männlichen Werte der Variable *Bekenntnis zum Atheismus* in Kap. IV/3.3.2.

⁵² Vgl. die hohen männlichen Werte an der Kategorie *Nein zur Existenz Gottes* (Kap. IV/3.3.1. u. 3.3.2), die ein sachlogischer Antwortversuch auf eine analytisch nicht zu beantwortenden Frage (siehe Gottesbeweise) darstellen.

⁵³ Vgl. zur Abhängigkeit des Gottesbildes vom Geschlecht in Kap. IV/4.3.1 u. 4.3.2.

die 8. Klasse des Gymnasiums auf, wo der männliche Anteil nur geringfügig höher lag. Auch anhand der Anzahl sämtlicher Texteinträge⁵⁴ ist eindeutig erkennbar, dass Mädchen sich im religiösen Bereich besser und leichter sprachlich ausdrücken konnten. Hier fielen große Unterschiede auf: 11581 Codierungen (63,8 %) kamen von Mädchen (55,8 % der Befragten) gegenüber 6579 Codierungen (36,2 %), die von Jungen (44,2 % der Befragten) stammten.

⁵⁴ Damit ist die Summe von Codierungen zu den Variablen Fragen, Aussagen und Gottesbild gemeint.

Abb. 158:

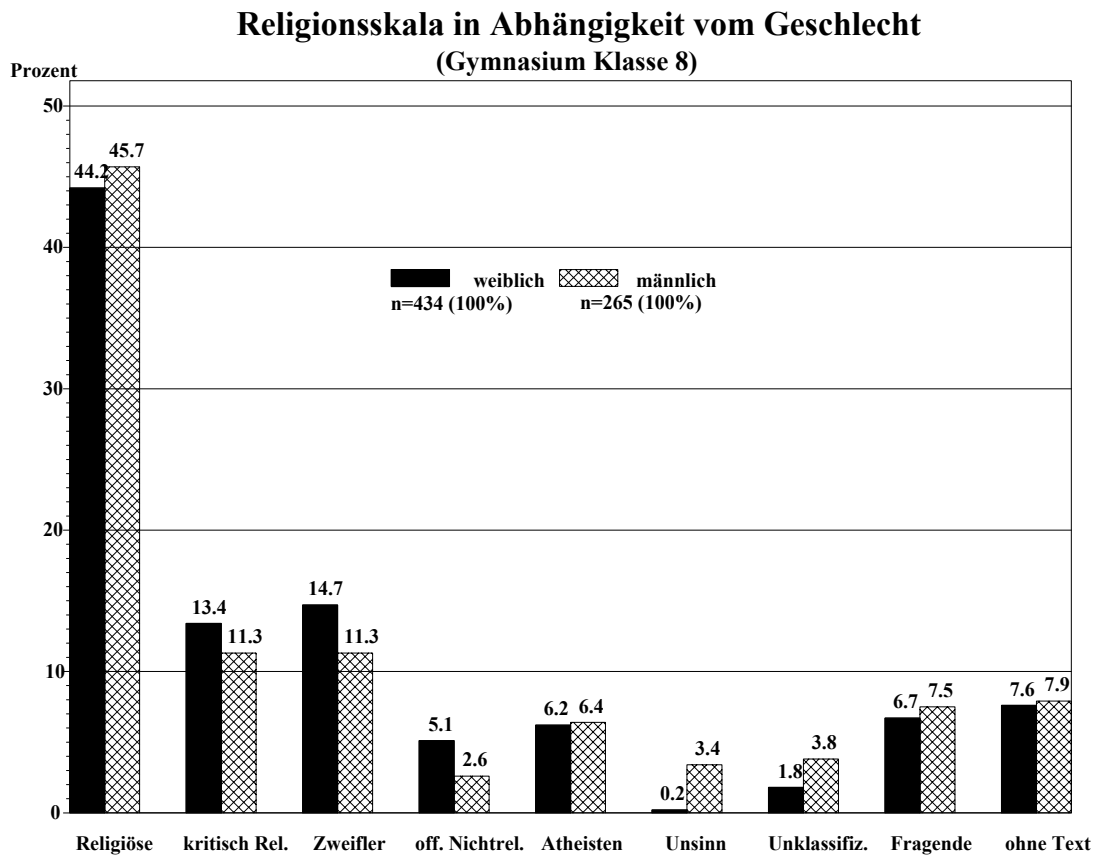


Abb.159:

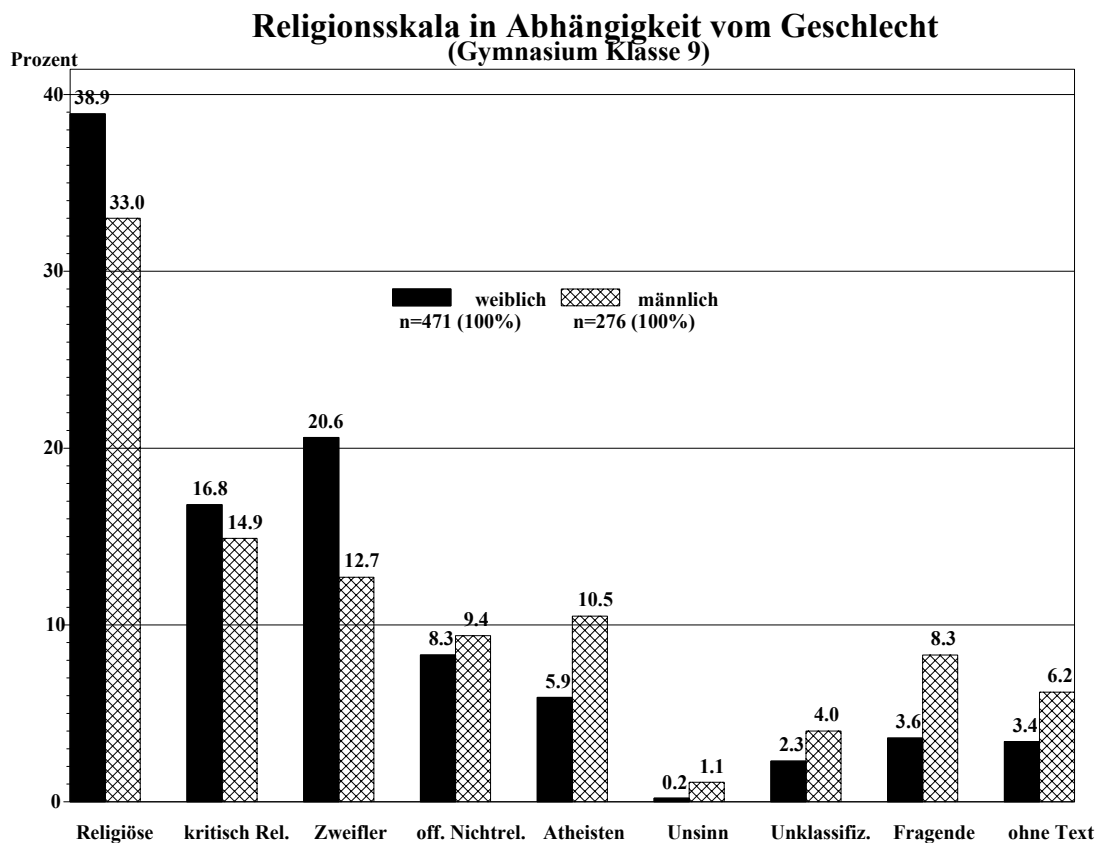


Abb. 160:

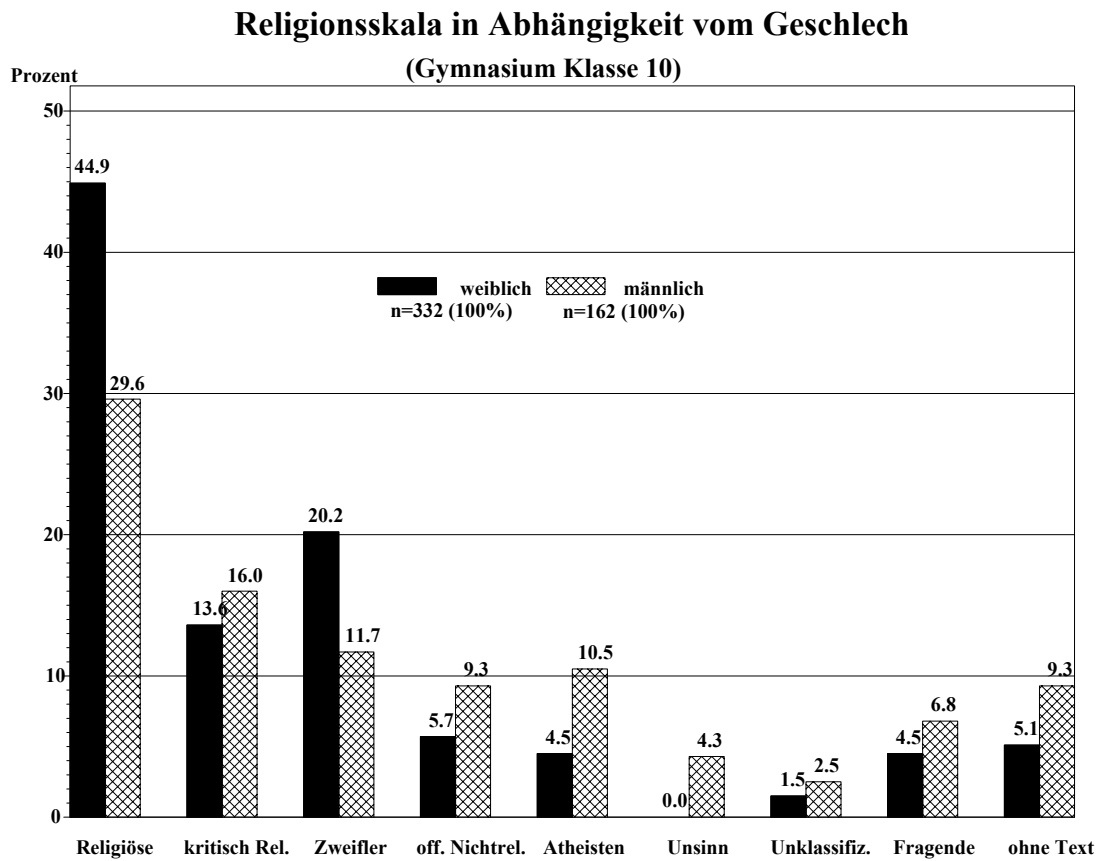


Abb.161:

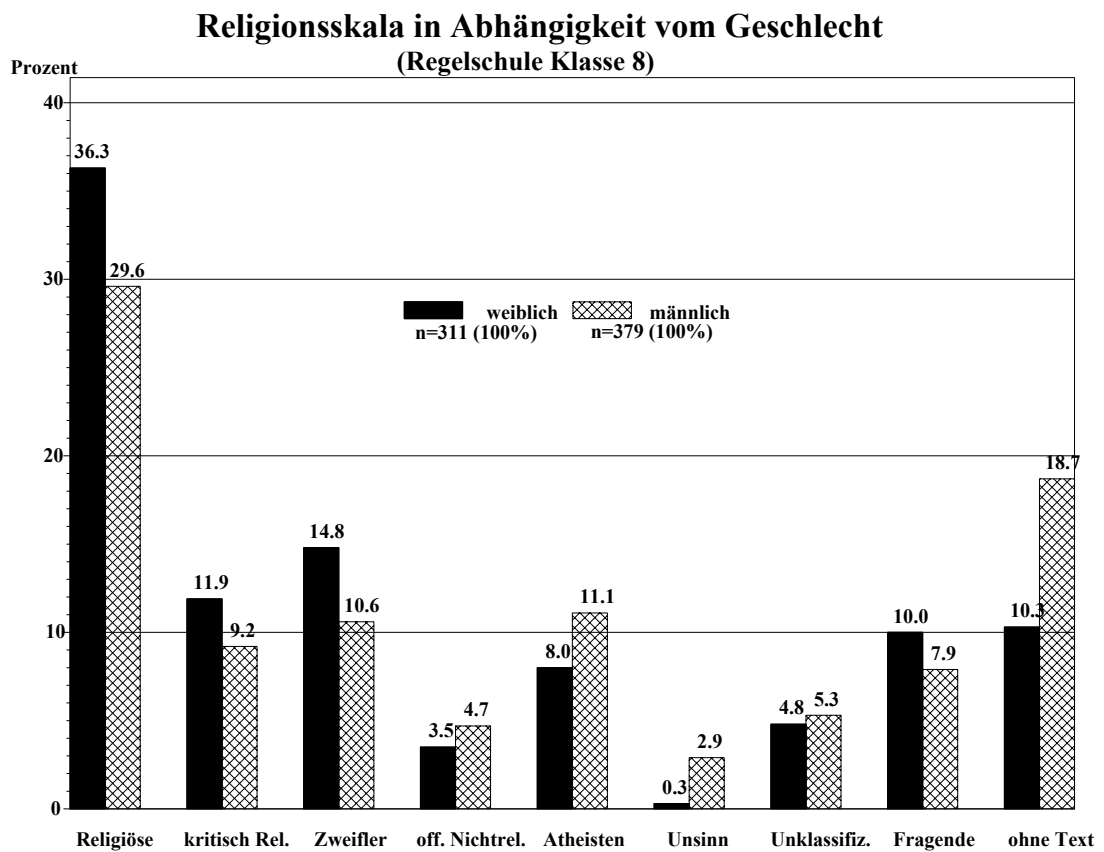


Abb. 162:

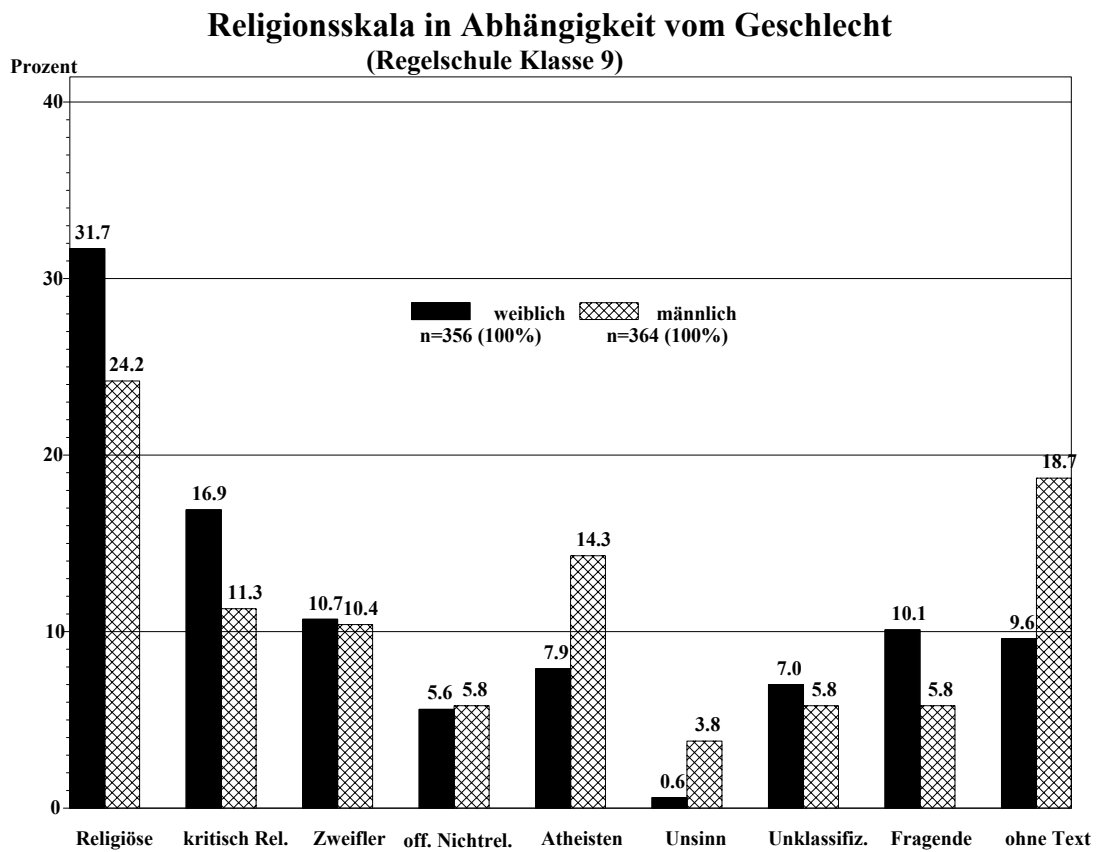
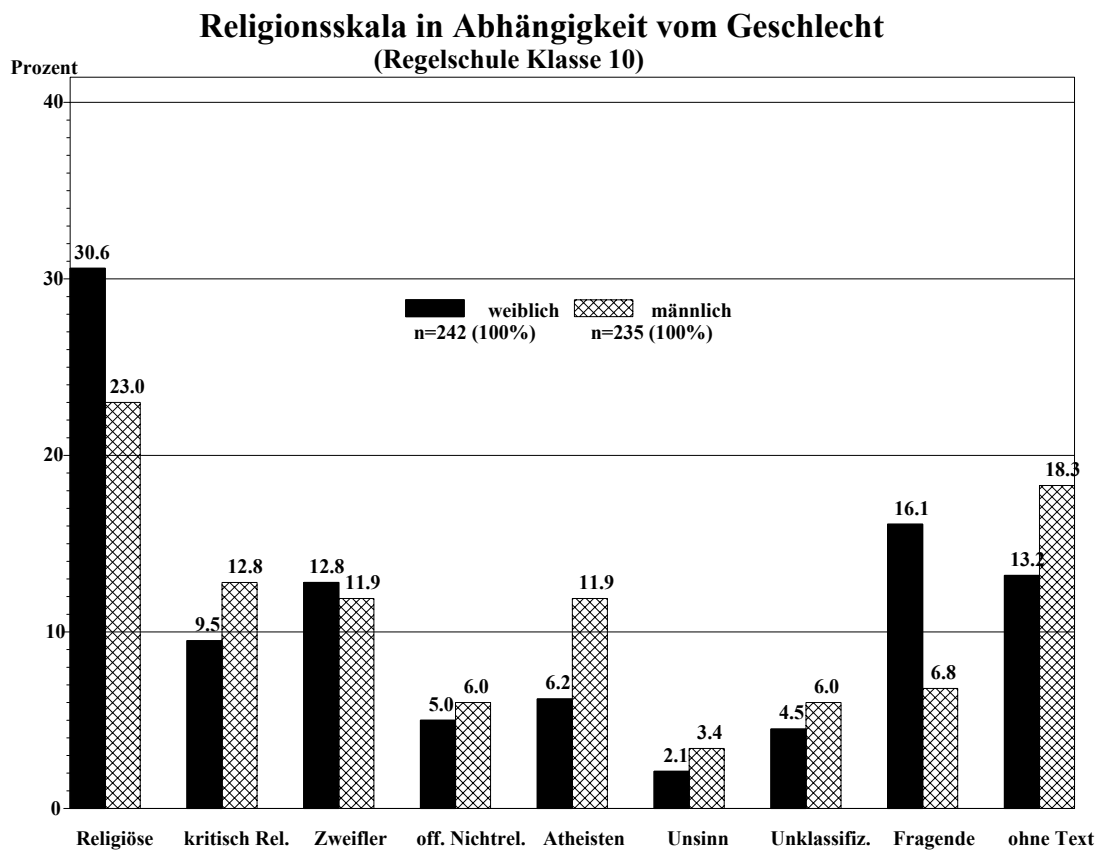


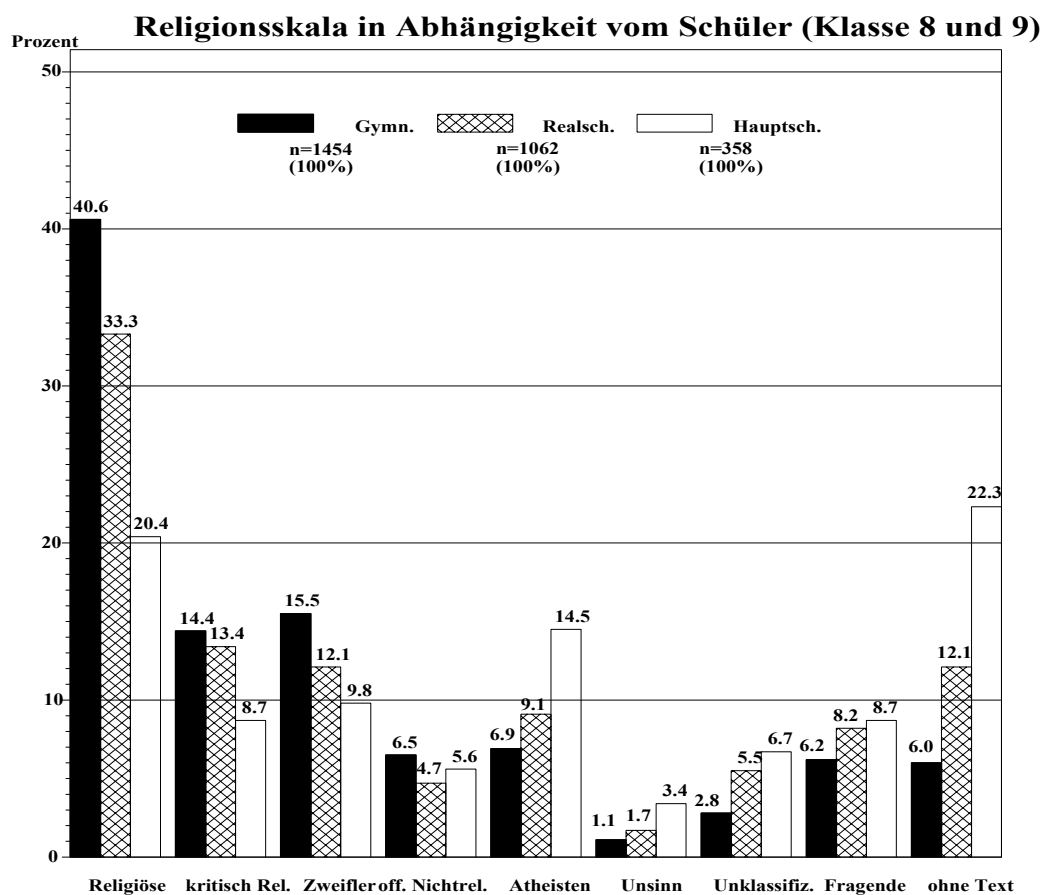
Abb. 163:



4.3 Der Einfluss der Schülertypen auf die Religionsskala

Auf den Graphiken, in denen die Ergebnisse getrennt für die Klassen 8 und 9⁵⁵ (vgl. Abb. 164) sowie Klasse 10 (vgl. Abb. 165) wiedergegeben werden, fallen stark divergierende Tendenzen zwischen den Schülertypen auf. Auch hier belegte die statistische Prüfung die stark signifikante Abhängigkeit der Religionsskala vom Schülertyp.⁵⁶

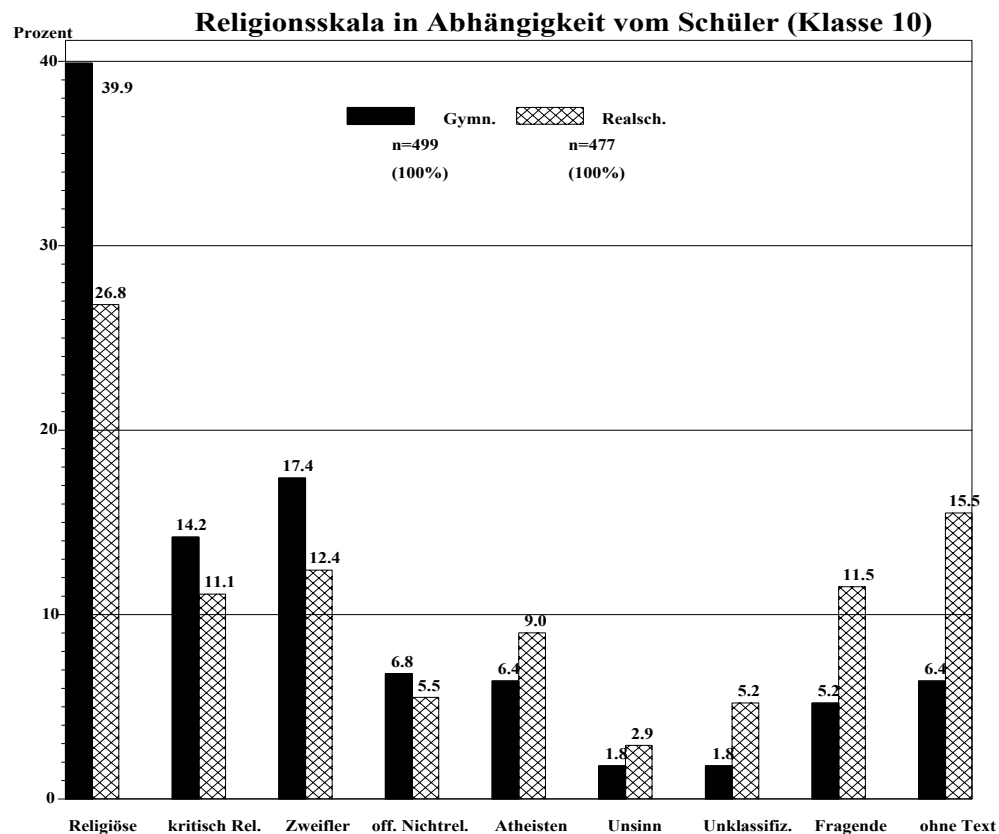
Abb. 164:



⁵⁵ Aus Gründen der Bezugnahme auf die Ergebnisse von Kap. IV/2 - 4 wurden hier wieder die Klassen 8 und 9 zusammengefasst.

⁵⁶ P war im Chi²-Test im Vergleich der Klasse 8 und 9 sowie in Klasse 10 < 0.0001.

Abb.165



Der folgende Text benennt die wesentlichen Besonderheiten der drei Schülertypen. **Gymnasiasten** lagen als **Religiöse** klar an der Spitze der Schülertypen.⁵⁷ Dabei fiel ihr Abstand zu den Realschüler(innen) in Klasse 10 besonders groß aus. Die Analyse der Texte hatte ein Übergewicht *religiöser* Gottesbilder und eine Mehrheit *religiöser* Aussagen als Charakteristikum von Gymnasiasten ausgewiesen. Auch an **kritisch Religiösen** hatten Gymnasiasten den größten Anteil. Sie beherrschten die dazu notwendigen Kompetenzen sprachlicher Reflexion indem sie besonders ihre Religiosität eingeschränkt und differenzierend ausdrücken konnten.⁵⁸ Schüler(innen) am Gymnasium waren eindeutig häufiger **Zweifler und Distanzierte** als die anderen beiden Schülertypen. Ihnen halfen beispielsweise ihre ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten, um ambivalente⁵⁹ bzw. distanzierte⁶⁰ Aussagen formulieren zu können. Auch bei den **offenen Nichtreligiösen** zeigten beide Graphiken eine leichte Führung der

⁵⁷ Vgl. Tamminen (1993), der ebenfalls beträchtliche Unterschiede in der Religiosität zwischen finnischen Berufsschülern und Gymnasiasten feststellt. Letztere "stehen dem christlichen Glauben deutlich positiver gegenüber" (S. 327).

⁵⁸ Vgl. dazu die Textanalyse in Kap. IV/3.4.1. u. 3.4.2.

⁵⁹ Vgl. z.B. ebd. die Präferenz von Gymnasiasten zur Aussage *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes*.

⁶⁰ Vgl. dazu ebd. die Beliebtheit von positiven (nichtpersönlichen) Aussagen über den Glauben unter Gymnasiasten, die eben als *neutral* bewertet wurden.

Gymnasiasten. In der Textanalyse hatte sich bereits ihre Neigung zu neutralen Variablen wie *Bekenntnis zur Offenheit* bzw. *positiven(unpersönlichen) Aussagen über den Glauben* gezeigt, die auch zu den charakteristischen Aussagen *offener Nichtreligiöser* gehörten.⁶¹ Die Texte der Gymnasiasten wurden vergleichsweise am seltensten den *Atheisten* zugeordnet. Ihre exaktere Ausdrucksweise und die meist ausführlicheren Äußerungen⁶² verhinderten auch eher als bei den anderen Schülertypen, dass ihre Texte als *unklassifizierbar* (Skala 7) eingestuft werden mussten. Die Dominanz von Gymnasiasten in den Skalen 1-3 mag zum einen in ihren ausgeprägteren sprachlichen Reflexionsfähigkeiten begründet liegen. Andererseits beeinflusste die höhere rel. Sozialisation von Gymnasiasten⁶³ als damit korrelierende Variable ihre schriftlich vorliegende Tendenz ebenso. Darin könnte zum Teil auch der geringste Anteil von Gymnasiasten an den Skalen 5, 7 und 8 begründet liegen.⁶⁴ Wie **Skala 9** zeigt, gehört dazu, dass eine höhere rel. Sozialisation die Fähigkeit und Bereitschaft zum schriftlichen Antworten in Textform überhaupt fördert.⁶⁵

Realschüler(innen) waren in den Klassenstufen 8 und 9 meistens im Mittelfeld zwischen Gymnasiasten und Hauptschüler(innen) anzutreffen. In der Gruppe der *Fragenden* lagen sie knapp hinter den Hauptschüler(innen). In Klasse 10 erreichten sie dann in dieser Skala klar die Führungsposition vor den Schüler(innen) am Gymnasium. Bei Realschüler(innen) fällt schnell ihre im Vergleich zu den Gymnasiasten geringere Zuordnung zu *Religiösen* auf. Ihr vergleichsweise kleinere Anteil an der Gruppe mit hoher religiöser Sozialisation kommt als eine mögliche Ursache dafür in Frage. Die geringeren Anteile von Realschüler(innen) an *kritisch Religiösen* bzw. *Zweiflern und Distanzierten*, die sich besonders deutlich in Klasse 10 zeigten, könnten auch an ihren gegenüber Gymnasiasten etwas weniger ausgebildeten Fähigkeiten im Bereich sprachlicher Differenzierung bzw. kognitiver Reflektion liegen.⁶⁶ In allen Klassenstufen gehörten Realschüler(innen) häufiger zu den *Atheisten* als Schüler(innen) am Gymnasium. Als mögliche Ursache kommt sicher nicht nur der gegenüber Gymnasiasten kleinere Anteil an Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation in Frage.⁶⁷ Ihre Texte sind im Blick auf die Frage nach dem Atheismus unter Jugendlichen

⁶¹ Vgl. dazu in Kap. IV/3.4.1 u. 3.4.2 sowie in Kap. V/3.4.4.

⁶² Vgl. ihre erhöhte Aussagefreudigkeit in Kap. IV/3.4.1 u. 3.4.2 sowie unter 4.4.1 u. 4.4.2 ihre überdurchschnittlich häufigen Einträge zum Gottesbild.

⁶³ Vgl. dazu in Kap. II/1.4.4 die größeren Anteile von Gymnasiasten unter hoch religiös Sozialisierten.

⁶⁴ Vgl. dazu auch den folgenden Punkt 3.4 dieses Kapitels.

⁶⁵ Vgl. ebd.

⁶⁶ Vgl. dazu in Kap. IV/3.4.1. u. 3.4.2.

⁶⁷ Vgl. dazu unter II/1.4.4.

religionspädagogisch besonders interessant, weil das Datenmaterial gegenüber Hauptschüler(innen) wesentlich größer ist und damit weitergehende Interpretationen besser absichert. Realschüler(innen) verzichteten besonders häufig in Klasse 10 auf jegliche Texteintragungen (**Skala 9**), was wieder daran liegen könnte, dass sie nicht die gleichen sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten wie Gymnasiasten besitzen. Auf den Verfasser wirkten ihre Äußerungen auch im Vergleich zu den Gymnasiasten weniger differenziert, widersprüchlicher bzw. unklarer. Dies führte dazu, dass gut 5 % ihrer Texte nicht klassifiziert werden konnten (**Skala 7**), was besonders in Klasse 10 auffiel.

Für Hauptschüler(innen) lagen die Gewichte ganz woanders. Von ihnen stammten nur ganz spärliche Codierungen zu den drei Bereichen Fragen, Aussagen und Gottesbild.⁶⁸ Ihre geringe religiöse Sprachfähigkeit bedingte auch mit, dass sie nur halb so viele **Religiöse** wie Gymnasiasten stellten. Im Vergleich zu diesen kamen Hauptschüler(innen) auf einen doppelt so großen Anteil **Atheisten**. Die Textanalyse ergab, dass sie kurze unbegründete 'Nein-Aussagen' mit nichtreligiösem bzw. neutralen Charakter bevorzugten. Ihre Anteile waren unter **kritisch Religiösen** wie bei **Zweiflern und Distanzierten** die geringsten, weil die dafür notwendigen Kompetenzen differenzierter kognitiver Reflexion nicht ihren Gaben entsprach. Als Ursache für ihre dominant nichtreligiöse Grundposition spielten sicherlich ihre höheren Anteile an den gering und mäßig religiös Sozialisierten eine Rolle.⁶⁹ Die 'atheistische Tendenz'⁷⁰ ihrer schriftlichen Äußerungen hing möglicherweise auch mit ihrer negativen Lehrstellen- und Berufsperspektive zusammen. Hauptschüler(innen) machen gerade als Minderheit an der Regelschule eine Menge frustrierender Erfahrungen, die sich im Religionsunterricht ein Ventil suchen. Dies könnte auch ein Grund dafür sein, dass sie stärker als die anderen Schülertypen dazu neigten, mit **Unsinn** (Skala 6) zu antworten. Bei ihrer geringen Textmenge fiel es oft schwer, ihre Texte zu klassifizieren (höchster Anteil in **Skala 7**). Skala 9 **ohne Text** wurde von Hauptschüler(innen) am meisten bevorzugt. Dies zeigt wieder, wie schwer Hauptschüler(innen) das Verbalisieren von Gedanken und Überlegungen zur religiösen Thematik fiel. Ihre leichte Führung bei **Fragenden** belegt, dass für sie einfache Fragen ohne Begründungszusammenhänge eher möglich waren. Die im Vergleich der Schülertypen so völlig andere Tendenz rührte

⁶⁸ Vgl. dazu Kap. IV/2.4.1, 3.4.1 und 4.4.1 wo deutlich wurde, dass Hauptschüler(innen) bei allen drei Textbereichen unter dem prozentualen Durchschnitt ihrer Schülergröße lagen.

⁶⁹ Vgl. dazu Kap. II/1.4.4.1.

⁷⁰ Ein Drittel nichtreligiöser Aussagen (vgl. Kap. IV/3.4.1) und fast ein Viertel Gottesbilder mit Ablehnung bzw. Unsinn sind ein deutliches Signal (vgl. Kap. IV/4.4.1).

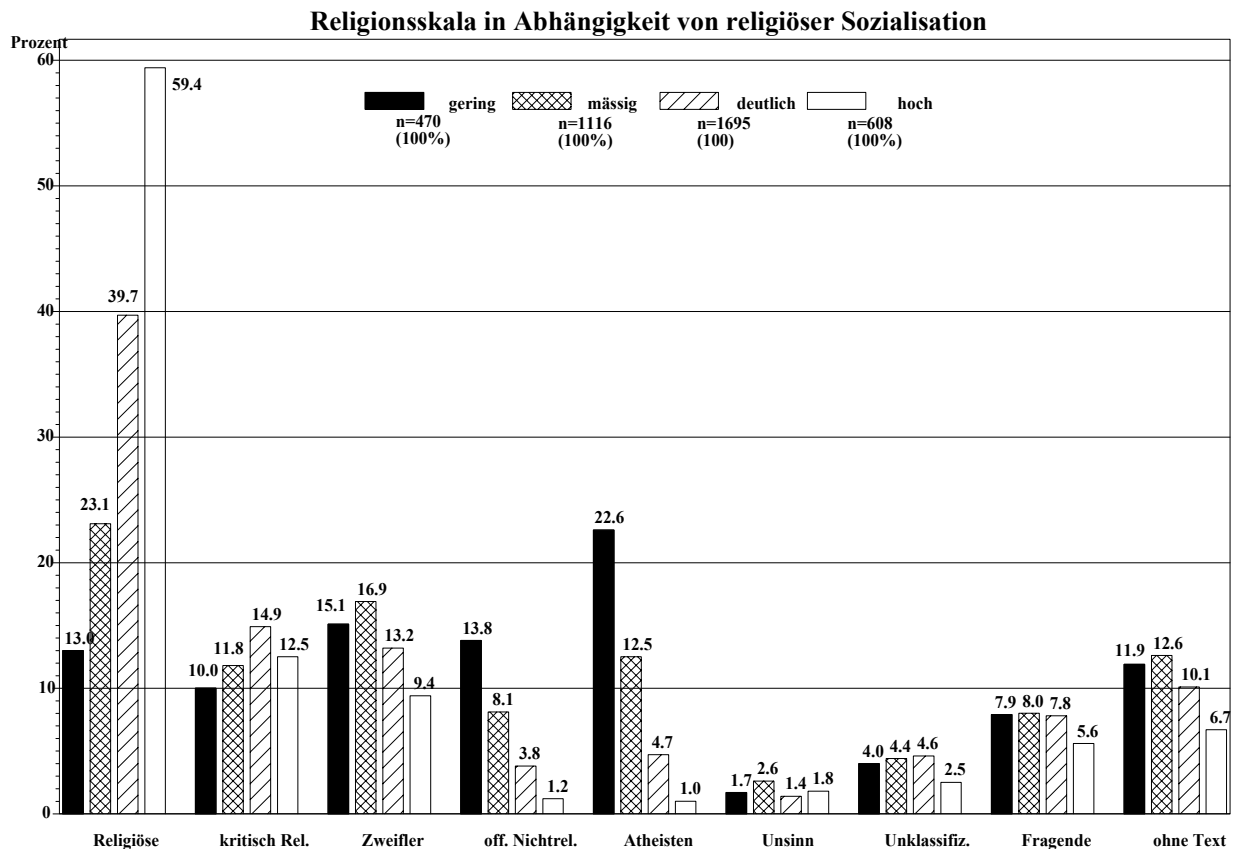
daher, dass Fragebogenerhebungen generell nicht ihren Fähigkeiten entsprechen⁷¹, insbesondere nicht die Forderung nach eigenen handschriftlichen Eintragungen. Insoweit ist es ein Ansatzproblem, dass in der kognitiven Aufgabenstellung begründet liegt. Diese erschwert oder verhindert den Zugang zur religiösen Themen. Ein Fragebogen, der ein großes Maß an abstrakter Reflexion verlangt, mag bei ihnen eine Menge Frustrationen ausgelöst haben, die sie oftmals auf eine negative Bewertung Gottes und des Religionsunterrichts übertrugen. Ihr Ärger und berechtigter Zorn aber könnten möglicherweise von der mangelnden Einstellung auf ihre Bedürfnisse und dem 'kopflastigen' Fragebogen herrühren. Unter den genannten kontraproduktiven Ausgangsbedingungen ist es erstaunlich, dass sich fast die Hälfte der Hauptschüler(innen) dennoch schriftlich mit religiösen Fragen auseinander setzte, ohne dabei nichtreligiös-atheistische Positionen einzunehmen (48 % ihrer überwiegend kurzen Texte gehörten zu den Skalen 1–3 u. 8).

4.4 Der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Religionsskala

Die Graphik für alle Befragten zeigt den in der statistische Prüfung nachgewiesenen stark signifikanten Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Religionsskala (Abb. 166):⁷²

⁷¹ Zwar wurde dieser Fragebogen im Probelauf auch bei Hauptschüler(innen) getestet und immer wieder auch nach Verständlichkeit der Aufgaben gefragt, aber die Erhebung führte wegen der zunächst entscheidenden Quotierung in die beiden Schularten Regelschule und Gymnasium zu einer sichtbaren Ausrichtung der Fragestellungen an die hier zahlenmäßig dominanten Realschüler(innen) und Gymnasiasten.

⁷² Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.



Der folgende Text benennt zusätzlich wesentliche Besonderheiten der drei Klassenstufen. An den **Schüler(innen) mit hoher religiöser Sozialisation** ist zu erkennen, in welchem groÙem MaÙe sie auch schriftlich mit ihrer Prägung als *Religiöse* identisch sind. Ihr Anteil an Skala 1 schwankte dabei zwischen 63,1 % in Klasse 8 über ein Tief in Klasse 9 (55,2 %) und stieg in Klasse 10 wieder auf 58,7 % an. Die Textanalyse hatte bereits die Fragehäufigkeit der Schülergruppe und ihre besonders vielen Aussagen mit *religiösem* Charakter (71,6 %) gezeigt. Die Menge und Vielfalt ihrer überwiegend religiösen Gottesbilder (80,3 %) belegten besonders, wie sehr eine hohe rel. Sozialisation die religiöse Sprachfähigkeit fördert. Von daher ist es logisch, dass diese Schüler(innen) am seltensten Fragebögen *ohne Text* zurückgaben. Das zuvor für *Religiöse* Festgestellte gilt fast ebenso für die *kritisch Religiösen*, unter denen Schüler(innen) mit hoher religiöser Sozialisation relativ stark vertreten waren. Hier sind die Differenzierungen der Klassenstufen bedeutsam: Während diese Schüler(innen) in Klasse 8 am seltensten zu den *kritisch Religiösen* gehörten (8,5 %) wurde kritische Religiosität für sie in Klasse 9 besonders relevant (18,6 %), die dann aber wieder in Klasse 10 auf 10,9 % zurückging. Nicht ganz so auffallend aber ähnlich zeigte sich die Entwicklung zwischen den Klassenstufen bei ihrem Anteil an *Zweiflern* und

Distanzierten (8. Klasse 8,5 % - 9. Klasse 10,5 % - 10. Klasse 9,4 %). An der klassenstufenspezifischen Entwicklung innerhalb der Skalen 1-3 wird deutlich, auf welche Weise sich die Auseinandersetzung mit dem Gottesthema in der kritische Phase der Adoleszenz unter Schüler(innen) mit hoher religiöser Sozialisation zeigt. Sie äußert sich in vermehrter religiöser Kritik und nicht in einem Wechsel zu atheistischen Positionen.⁷³ Die Texte von **Schüler(innen) mit deutlicher religiöser Sozialisation** gehörten mehrheitlich zu den *Religiösen* und *kritisch Religiösen*. Bei Letzteren stellten sie den größten Anteil. Die nichtreligiösen Skalen 4 und 5 spielten für sie eine untergeordnete Rolle (zusammen 8,4 %). In der Textanalyse war diese Schülergruppe mit überdurchschnittlich vielen Fragen an Gott und häufigen religiösen Gottesbildern (69,5 %) aufgefallen. Wieder wurde sichtbar, dass eine deutlich ausgeprägte rel. Sozialisation die religiöse Sprachkompetenz fördert. Darum verzichteten auch nur 10,1 % dieser Schülergruppe auf jegliche Texteintragungen (Skala 9). Die altersabhängigen Verschiebungen der Skala in den Klassenstufen machten interessante Merkmale ihrer religiösen Entwicklung deutlich: Deutlich rel. sozialisierte *Religiöse* wurden mit zunehmender Klassenstufe seltener (8. Klasse 44,4 % - 9. Klasse 38,1 % - 10. Klasse 35,8 %). Dafür nahmen die *kritisch Religiösen* (8.Klasse 12,3 % - 9. Klasse 16,8 % - 10. Klasse 15,7 %) und die *Zweifler und Distanzierten* (8. Klasse 13,3 % - 9. Klasse 11,9 % - 10. Klasse 14,6 %) in den oberen Klassenstufen sichtlich zu. Diese vorsichtige Wegbewegung von zustimmend-bejahenden *religiösen* Positionen in Klasse 10 korrespondierte mit einer leichten Zunahme unter *offenen Nichtreligiösen* (8. Klasse 2,2 % - 9. Klasse 4,5 % - 10. Klasse 4,9 %) und *Atheisten* (8. Klasse 3,8 % - 9. Klasse 5,3 % und 10. Klasse 4,9 %) in den oberen Klassen. Diese *etwas andere* Entwicklungsrichtung unterschied deutlich religiös Sozialisierte von der der religiös hoch sozialisierten Schüler(innen). **Schüler(innen) mit mäßiger religiöser Sozialisation** fielen im Vergleich der Gruppen religiöser Sozialisation besonders durch ihren geringen Anteil an *Religiösen* und die Spitzenposition bei *Zweiflern und Distanzierten* auf. In der Textanalyse war bei ihnen vor allem ihre Führung bei *Theodizeefragen* aufgefallen.⁷⁴ *Atheistische* bzw. *offen nichtreligiöse* Texte waren bei ihnen sichtlich häufiger. Auf jegliche Texteintragungen verzichtete diese Schülergruppe am meisten (12,6 % in Skala 9). Die Verschiebungen der Skala in den Klassenstufen

⁷³ Die Entwicklung innerhalb der Skalen 4 und 5 kann unter hoch rel. Sozialisierten aufgrund der geringen Häufigkeiten (zusammen 13 Befragte) nicht analysiert werden. Dennoch sprechen gerade in Skala 5 die Zahlen für sich: Klasse 8 = 1 Schüler; Klasse 9 = 3 Schüler und Klasse 10 = 2 Schüler.

⁷⁴ Vgl. dazu Kap. IV/2.5.

zeigten bei mäßig religiös Sozialisierten eine Zunahme an *Religiösen* mit steigender Klassenstufe (8.Klasse 22,1 % - 9. Klasse 23,2 % - 10. Klasse 24,3 %). Diese "Aufwärtsentwicklung" konnte auch in Skala 2 und 3 zwischen den Klassenstufen beobachtet werden.⁷⁵ Demgegenüber hatte der Anteil *Atheisten* nach einem Aufwärtstrend in Klasse 9 unter Zehnklässlern deutlich an Boden verloren (8. Klasse 12,6 % - 9. Klasse 14 % - 10. Klasse 9,5 %)⁷⁶. Könnte bei Schüler(innen) mit mäßiger religiöser Sozialisation gerade die Thematik des Religionsunterrichts dazu geführt haben, dass die Gottesfrage mit zunehmender Reife nicht ad acta gelegt wurde? **Schüler(innen) mit geringer religiöser Sozialisation** gehörten stärker als die anderen Schülergruppen zu den *Atheisten* und *offenen Nichtreligiösen*. Ihre Texte wurden am seltensten in die *religiösen* Skalen 1 und 2 eingeordnet. Die Textanalyse hatte einerseits den geringsten Anteil religiöser Aussagen und religiöser Gottesbilder bei ihnen festgestellt, die mit den meisten nichtreligiösen Aussagen bzw. ablehnend-unsinnigen 'Gottesbildern' korrespondierten. Andererseits spielten Fragen der Komplexe *Gott* und *Offenbarung* für Schüler(innen) mit geringer rel. Sozialisation die größte Rolle.⁷⁷ Dazu gehört, dass von ihnen besonders häufig Aussagecodierungen vorlagen. Das bedeutet, dass diese Schülergruppe sich zumindest bewusst mit der Gottesfrage auseinandergesetzt hat, auch wenn ihre Antworten tendenziell nichtreligiös-ablehnenden Charakter besaßen.⁷⁸ Diese Gruppe verzeichnete unter *Religiösen* wie *kritisch Religiösen* eine klare Abwärtsentwicklung mit zunehmender Klassenstufe.⁷⁹ *Offene Nichtreligiöse* nahmen nach einem auffallenden Spitzenwert in der neunten Klasse wieder ab. (8. Klasse 6,1 % - 9. Klasse 23,1 % - 10. Klasse 13,3 %). Damit ging einher, dass *Atheisten* in der 9. Klasse etwas zurückgingen.⁸⁰ Der Anteil von *Zweiflern und Distanzierten*, zu denen gering religiös Sozialisierte nach Skala 5 am häufigsten zählten, war in Klasse 9 und 10 merklich größer als bei Achtklässlern.⁸¹ Diese Werte weisen auf die Differenziertheit und Spannbreite der Gruppe hin. Wenn man bedenkt, dass alle

⁷⁵ Vgl. die Werte von Skala 2: 8. Klasse 11,5 % - 9. Klasse 12,1 % - 10. Klasse 11,8 % und von Skala 3: 8. Klasse 15,6 % - 9. Klasse 17,5 % - 10. Klasse 17,9 %.

⁷⁶ Bei offenen Nichtreligiösen war eine geringfügige Abnahme zu verzeichnen (8. und 9. Klasse 8,2 % - 10. Klasse 7,6 %).

⁷⁷ Vgl. dazu die Ergebnisse in Kap. IV/2.5.

⁷⁸ Vgl. aber in Kap. IV/3.5 die Ergebnisse zu *positiven (unpersönlichen) Aussagen über den Glauben*, die einen interessanten neutralen Charakter haben.

⁷⁹ Religiöse: 8. Klasse 17,4 % - 9. Klasse 7,7 % - 10. Klasse 13,3 % und kritische Religiöse 8. Klasse 11,7 % - 9. Klasse 11,8 % - 10. Klasse 3,8 %.

⁸⁰ Atheisten: 8. Klasse 23,5 % - 9. Klasse 20,7 % - 10. Klasse 23,8 %.

⁸¹ Zweifler und Distanzierte: 8. Klasse 12,8 % - 9. Klasse 17,2 % - 10. Klasse 16,2 %.

diese Jugendlichen nicht konfirmiert sind, dann ist ihre breite Streuung auf der Religionsskala beachtlich.

4.5 Der Einfluss der Kirchenzugehörigkeit auf die Religionsskala

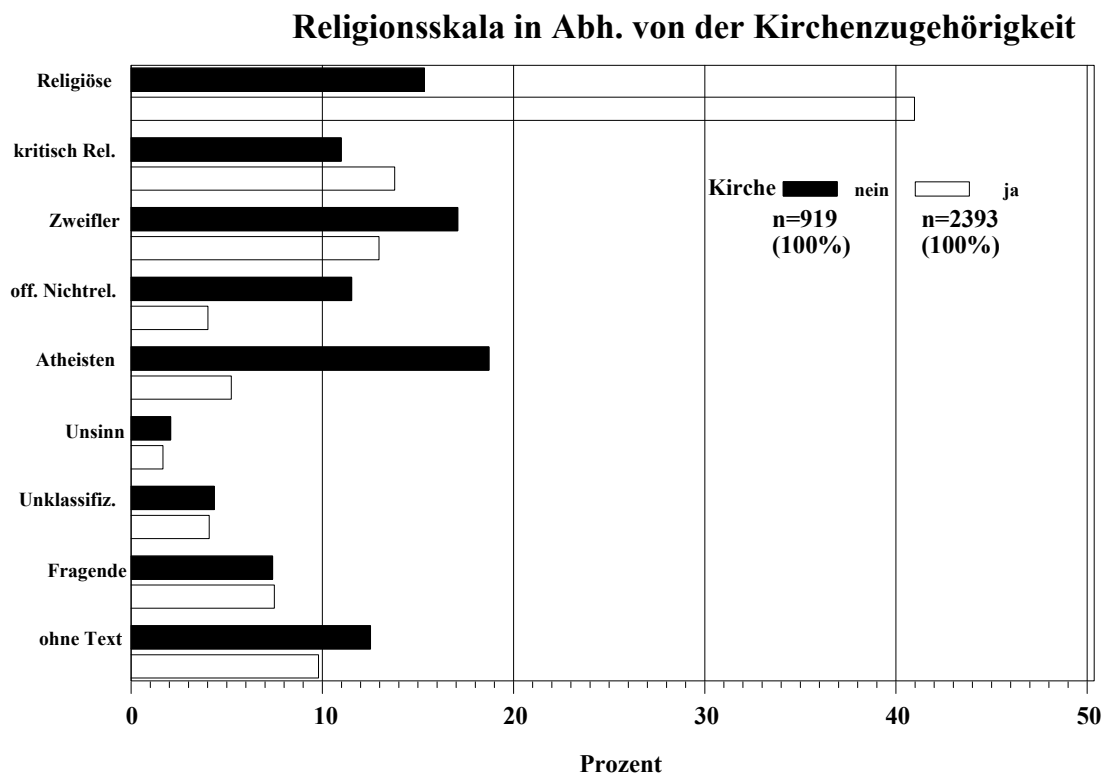


Abb. 167 zeigt die unterschiedlich großen Anteile von konfessionslosen und kirchenangehörigen Religionsschüler(innen) in der Religionsskala. Die Texte von Schüler(innen) mit Zugehörigkeit in einer christlichen Kirche (97,2 % ev. Kirche) wiesen sie dabei mehrheitlich als *Religiöse* bzw. *kritisch Religiöse* (zus. 54,8 %) aus. 13 % der Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit zählten zur Gruppe der *Zweifler und Distanzierten*. Die Texte von Schüler(innen) ohne Kirchenzugehörigkeit waren zwar am häufigsten (18,7 %) unter den *Atheisten* zu finden. Andererseits verteilten sich die konfessionslosen Jugendlichen ziemlich ausgewogen auf alle Gruppen der Religionsskala. Erstaunlich ist, dass 25,4 % der Konfessionslosen zu den *Religiösen* und *kritisch Religiösen* gehörten. Nur ein Drittel ihrer Texte (32,2 %) rechneten zu nichtreligiösen, atheistischen bzw. ablehnenden Skalen 4–6. An den eigenen Texten von Religionsschüler(innen) ohne Kirchenzugehörigkeit wird deutlich, dass sie die Gottesfrage mehrheitlich nicht atheistisch beantworteten. Es fällt auf, dass konfessionslose Schüler(innen) stärker als Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit zu

den *Zweiflern und Distanzierten* und zu den Probanden *ohne eigene Texteintragungen* gehörten und sich genauso oft als *Fragende* zu erkennen gaben. Gerade diese nicht eindeutig ausgedrückten Positionen konfessionsloser Schüler(innen) zum Gottesthema eröffnen einen unterrichtlichen Spielraum, der eine wichtige didaktische Chance und Aufgabe darstellt. Die statistische Prüfung ergab, dass die Zuordnung zur Religionsskala in stark signifikanter Weise von der Variable Kirchenzugehörigkeit abhängig war.⁸²

5 Zusammenfassung

In die folgende Zusammenfassung zur Religionsskala sollen die Ergebnisse des qualitativen IV. Kapitels sowie Ergebnisse der quantitativen Analysen von Kapitel II und III mit einfließen. Zu den Gruppen der Religionsskala werden:

- a. die typischen Schwerpunkte der Skalengruppen an den sie beeinflussenden Faktoren Klasse, Geschlecht, Schülertyp, rel. Sozialisation und Kirchenzugehörigkeit benannt, die im Ergebnis der bivariaten Analysen herausgearbeitet wurden (vgl. Abb. 156-167)
- b. mit Hilfe der multivariaten kategorialen Analyse auffällige Schwerpunktbildungen dargestellt, welche durch Kombination der Faktoren Geschlecht, Schüler und Klasse (vgl. Abb. 168 am Ende von 5.) und Geschlecht, Schüler und rel. Sozialisation (vgl. Abb. 169 ebd.) zu erkennen sind
- c. als Zusammenfassung charakteristische Ergebnisse beschrieben, die im Einfluss der Religionsskala auf die Oberkategorien von Fragen (vgl. Abb. 153), die Klassifizierung der Aussagen (vgl. Abb. 154) und des Gottesbildes (vgl. Abb. 155) sichtbar wurden
- d. charakteristische Ergebnisse der religiöser Kritik beschrieben (vgl. Abb. 151)
- e. Charakteristika der Motivation zum Besuch des RU ausgewertet (vgl. Abb. 152)

Ein Kommentar mit schulpraktischen Überlegungen schließt a bis e ab.

Religiöse bildeten die größte Gruppe der Befragten (34,8 %). Sie hatten ihren Schwerpunkt in der 8. Klassenstufe, unter Mädchen, am Gymnasium, bei religiös hoch Sozialisierten und Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit. Auffallend starke Gruppierungen *Religiöser* waren religiös hoch sozialisierte Realschülerinnen und Schüler(innen) am Gymnasium. Die große Menge ihrer Fragen verriet ihr auf fast alle

⁸² Im Chi²-Test war $p < 0.0001$.

Kategorien verteiltes großes Interesse am Religionsunterricht. Besonders zu würdigen ist, dass Religiöse an den scheinbar gegensätzlichen Frageperspektiven *Welt* und *Transzendenz* das höchste Interesse zeigten. Die Klassifizierung der Aussagen und des Gottesbildes zeigen, dass der Unterricht bei dieser Gruppe mit einer breiten Bejahung der religiösen Inhalte des Faches rechnen kann. Selbst neutrale Aussagen oder Gottesbilder kamen bei ihnen nur am Rande vor. Weil für diese Jugendlichen die kritisch-religiöse Position mindestens gleichbedeutend wie die religiös-zustimmende Position war, wird der Unterricht von ihnen auch belebende Kritik und alternatives Mitdenken erwarten dürfen. Die starke primäre Motivation von *Religiösen* bezeugt die Übereinstimmung ihrer religiösen Position mit der Wahl des Faches. *Religiöse* gehören demzufolge zu den fachlich und pädagogisch konstruktivsten Teilnehmer(innen) des Religionsunterrichts.

Kritisch Religiöse, die drittgrößte Gruppe der Befragten (13 % Texte), kamen eher in Klasse 9, bei Mädchen, am Gymnasium, unter deutlich religiös Sozialisierten und Schüler(innen) mit Kircheng Zugehörigkeit vor. Sie waren besonders häufig unter religiös gering sozialisierten Realschülerinnen bzw. unter Realschülerinnen der 9. Klasse vertreten. *Kritisch Religiöse* bewiesen großes Interesse an *Gottesfragen*. Aussagen und Gottesbild waren überwiegend religiös geprägt. In beiden Bereichen spielten etwa ein Drittel neutraler Anteile bereits eine erkennbare Rolle. Ähnlich zeigten sich diese Schüler(innen) in der religiösen Kritik, wo zu dem dominierenden Anteil kritisch-religiöser Positionen auch ambivalent-neutrale Positionen gehörten. Ihre primären Motivationen waren etwas geringer als die der Religiösen, aber im gesamten Gruppenvergleich hoch. Diese Schüler(innen), die mehrheitlich religiöse Positionen einnahmen und ihre Fachwahl überwiegend durch primäre Motive bejahten, gehören ebenfalls zu den konstruktiven Teilnehmer(innen) des Unterrichts.

Zweifler und Distanzierte bildeten die zweitgrößte Gruppe der Befragten (13,9 %). Sie spielten in der 10. Klasse, unter Mädchen, bei Schüler(innen) am Gymnasium, mäßig religiös Sozialisierten und Konfessionslosen eine vergleichsweise größere Rolle. Besonders stark vertreten waren sie unter religiös gering oder mäßig sozialisierten Schüler(innen) am Gymnasium. Für *Zweifler und Distanzierte* besaßen *Theodizeefragen* die größte Relevanz. Diese Gruppe vertrat sehr ambivalente Positionen, was besonders die mehrheitlich neutralen Aussagen und Gottesbilder zeigen. Dazu gehörten bereits vereinzelte nichtreligiöse Aussagen. Auch ihre religiöse Kritik war zu einem Drittel bereits nichtreligiös geprägt. Bei diesen Schüler(innen) zählte noch gut die Hälfte ihrer

Fachwahlbegründungen zur primären Motivation. Allerdings waren sekundäre und neutrale Motivation zusammen beinahe genauso stark und signalisierten bereits eine denkbare Kippsituation. Diese Schüler(innen) besitzen Potentiale, die zur inhaltlichen Ablehnung des Faches führen können.

Offene Nichtreligiöse ergaben eine relativ kleine Gruppe (5,8 %). Zu ihr gehörten stärker Neunklässler und mit einem ganz leichten Vorsprung eher Mädchen. In dieser Gruppe waren mehr Schüler(innen) am Gymnasium, gering religiös Sozialisierte und Konfessionslose zu finden. Besonders gering religiös sozialisierte Schüler(innen) am Gymnasium kristallisierten sich als Schwerpunktgruppe heraus. *Offene Nichtreligiöse* hatten das höchste Interesse aller Gruppen an *Gottesfragen*, *Theodizeefragen* und Fragen zum Thema *Offenbarung*. Sie wählten mehrheitlich nichtreligiöse Aussagen. Die noch nicht fixierte atheistische Position von *offenen Nichtreligiösen* wird an ihrem großen Anteil neutraler Gottesbilder und neutraler Aussagen sowie an ihrer dominierenden nichtreligiösen Position in der Skala religiöser Kritik deutlich. Die Tatsache, dass hier die religiös-ablehnende Position noch in der Minderheit blieb, signalisiert didaktisch relevante Offenheit. Andererseits bildeten neutrale und sekundäre Motivation zusammen die überwiegende Motivation dieser Schüler(innen) zur Teilnahme am RU. Davon wird ihr fachliches und pädagogisches Engagement im Unterricht geprägt sein und entsprechende Grenzen aufweisen.

Atheisten, die häufiger als offene Nichtreligiöse vorkamen (8,5 %), waren verstärkt in Klasse 9 und ganz besonders häufig unter Jungen zu finden. Zu den *Atheisten* gehörten eher Haupt- bzw. Realschüler(innen), gering religiös Sozialisierte und Konfessionslose. Dabei gaben sich religiös gering sozialisierte Hauptschülerinnen, Realschüler und Schüler am Gymnasium als typische Schwerpunktbereiche von *Atheisten* zu erkennen. Fragen der Kategorie *Unsinn* spielten bei ihnen die größte und *Gottesfragen* eine geringe Rolle. Für *Atheisten* waren fast ausschließlich Ablehnung bzw. Unsinn zum Gottesbild und überwiegend nichtreligiöse Aussagen charakteristisch. Ihre religiöse Kritik war wesentlich religiös-ablehnend ausgerichtet. Sie besaßen von allen Skalengruppen die geringste primäre und die stärkste sekundäre Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts. Unter den genannten Voraussetzungen stellen *Atheisten* eine ausgesprochene Problemgruppe im Unterricht dar, die besonderer pädagogisch-didaktischer Aufmerksamkeit bedarf.

Zu **Unsinn** zählten die wenigsten Texte der Befragten (1,8 %). Diese schriftliche Position zeigte sich besonders in Klasse 10, bei Jungen, Haupt- bzw. Realschüler(innen)

sowie eher unter mäßig religiös Sozialisierten. Ihre Fragen gehörten beinahe ausschließlich zur Kategorie *Unsinn*. Das Gottesbild dieser Schüler(innen) wurde fast nur der Klasse Ablehnung/Unsinn zugewiesen. Die religiöse Kritik der Gruppe blieb unklar, da nichtreligiöse, ambivalent-neutrale, kritisch-religiöse und religiös-ablehnende Positionen in ähnlicher Größenordnung nebeneinander standen. Die sekundäre Motivation spielte für diese Gruppe beim Besuch des RU die wichtigste Rolle. Ihre primäre Motivation lag ähnlich tief wie die der *Atheisten*. Genauso wie diese stellt die Skalengruppe *Unsinn* einen besonderen, vor allem Jungen betreffenden Problembereich des Religionsunterrichts dar, der unbedingt pädagogisch-didaktischer Beachtung bedarf. Die Position der Schüler(innen) kann als Spielart eines zur Zeit verschlossenen Zuganges zur religiösen Dimension des Unterrichts verstanden werden.

Unklassifizierbare Texte von Befragten (4,1 %) waren am stärksten in der 9. Klasse, bei Jungen und unter Haupt- bzw. Realschüler(innen) vertreten. Die Texte von religiös hoch sozialisierten Schüler(innen) waren hier am seltensten zu finden. Als Schwerpunktgruppe sind Hauptschülerinnen in Klasse 9 zu erkennen. Besonders Fragen der Kategorien *Unsinn* und *Mensch* zeichneten *Unklassifizierbare* aus. Als Ursache der nicht möglichen bewertenden Einordnung in die Religionsskala kommen vor allem die überwiegend neutralen Aussagen und der starke Anteil neutraler Gottesbilder in Betracht. Diese Schüler(innen) haben sich möglicherweise bewusst nicht klar positioniert. In der religiösen Kritik spricht dafür auch die für sie häufigste ambivalent-neutrale Position. Ihre Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts wurde nicht von primärer Motivation dominiert. Die Charakteristika dieser Gruppe weisen auf eine unabgeschlossene Position, die ein offenes pädagogisch-didaktisches Arbeitsfeld ermöglicht.

Fragende (7,5 %) besaßen in Klasse 10, unter Mädchen und bei Haupt- bzw. Realschüler(innen) die höchsten Anteile. Die Texte von hoch religiös sozialisierten Schüler(innen) waren hier am seltensten vertreten. *Fragende* bildeten Schwerpunkte unter Hauptschülerinnen der 9. Klasse bzw. Hauptschülerinnen mit mäßiger rel. Sozialisation und unter Realschülerinnen der 10. Klasse. Diese Schüler(innen), die keine Aussagen oder Gottesbilder boten, waren am stärksten von Fragen zum Thema *Sünde, Tod und Teufel* umgetrieben. Die inhaltlich verwandten *Theodizeefragen* verrieten in Ähnlicher Weise ihr vorsichtig fragendes Interesse am Gottesthema im umfassenden Sinn. Für *Fragende* waren kritisch-religiöse und ambivalent-neutrale Positionen am bedeutsamsten. Diese Schüler(innen) begründeten mehrheitlich den

Besuch des RU durch primäre Motivation. Unter diesen Voraussetzungen hat die in den Texten nicht persönlich fixierte (und daher nicht zu bestimmende) weltanschauliche Position von *Fragenden* große Chancen, zu einem spannenden Unterrichtsprozess beizutragen.

Fragebögen *ohne Text* nahmen den vierten Platz unter den Befragten ein (10,5 %). Diese Reaktion auf den offenen Frageteil hatte in Klasse 8, bei Jungen, unter Haupt- bzw. Realschüler(innen), mäßig oder gering religiös Sozialisierten und konfessionslosen Schüler(innen) ihren Schwerpunkt. Auffällig oft verzichteten Hauptschüler der 8. Klasse bzw. Hauptschüler mit deutlicher oder hoher rel. Sozialisation auf eine schriftliche Beantwortung der Aufgaben 21-23. Die religiöse Kritik der Schüler(innen) stellte eine Mischung aller Positionen dar, in der insbesondere die etwa gleich großen Teile nichtreligiöser, ambivalent-neutraler und kritisch-religiöser Positionen eine Rolle spielten. Auch die Motivation dieser Schüler(innen) zum Religionsunterricht blieb mit einer knappen Hälfte primärer Motivation zweideutig. Für diese Gruppe von Schüler(innen) war wichtigstes Charakteristikum, dass sie nichts von ihrer persönlichen Überzeugung oder ihren eigenen Fragen preisgeben wollten bzw. konnten. Der kognitiv-verbale Zugang zum Gottesthema und zu religiösen Fragen überhaupt erwies sich hier als ungeeignet. Mit dieser Gruppe bekommen Lehrkräfte des Religionsunterrichts die schwierige und zugleich wichtige Aufgabe gestellt, solche Schüler(innen) zu Beteiligung und Engagement im Unterricht zu ermutigen und ihnen dafür hilfreiche didaktische Wege anzubieten.

Religionsskala in Abh. von Geschlecht, Schüler und Klasse

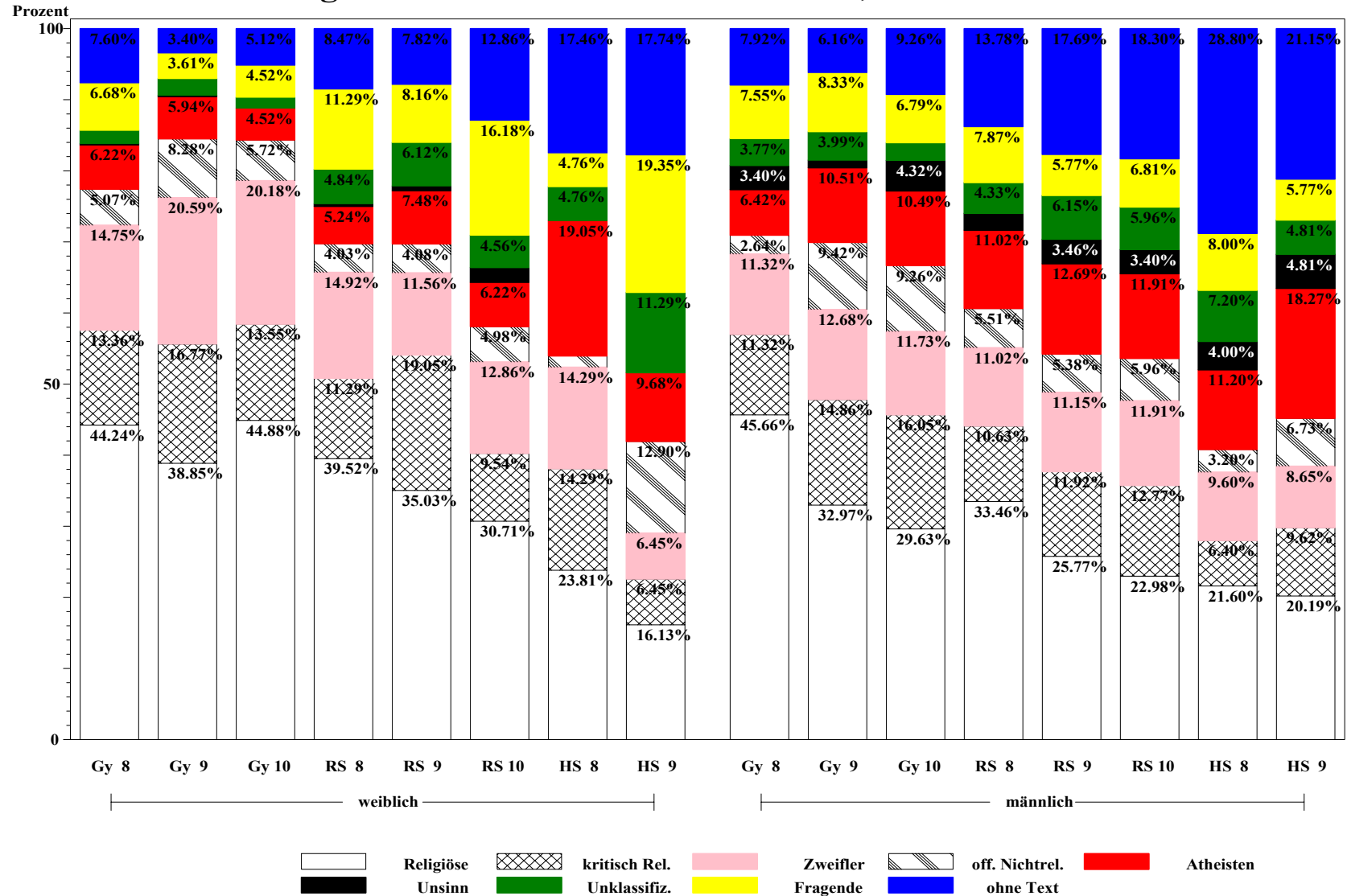


Abb.168

Religionsskala in Abh. von Geschlecht, Schüler und rel. Soz.

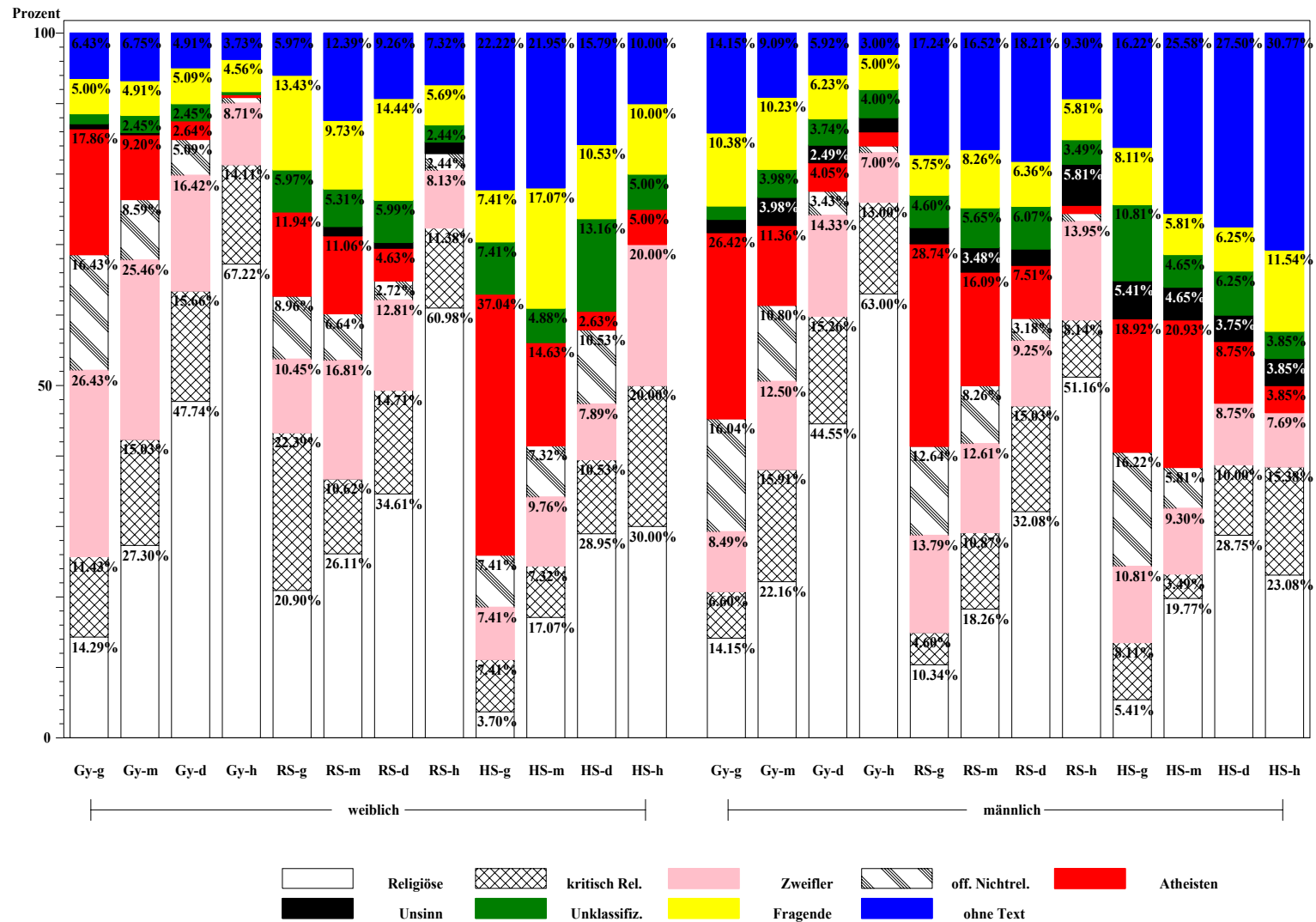


Abb. 169

VI. Religionspädagogisches Resümee

Das abschließende religionspädagogische Resümee wird als Zusammenfassung zu den Kapiteln I-V gezogen. Diese Arbeit will religiöse Sozialisation, Religiosität¹ und Teilnahmemotive von Schüler(innen) im Ev. Religionsunterricht der Klassen 8, 9 und 10 empirisch untersuchen. Damit soll ein durch Methode, Fragestellung und Klassenstufen begrenzter Beitrag zur Evaluierung des nach der Wende in Thüringen neu eingeführten Schulfaches gegeben werden.

1 Zusammenfassende Thesen und didaktische Hauptaufgaben

Entsprechend der Zielbestimmung dieser Arbeit (vgl. I/6.3) werden die folgenden Hauptergebnisse unter 1. zunächst allgemein für das Fach Religion (1.1) und dann jeweils den wichtigsten Einflussfaktoren (1.2–1.7) zugeordnet. Mit dieser Strukturierung werden schulrealistische, d.h. auch von den Lehrkräften nachvollziehbare Unterscheidungen gewählt, die für die eigene Arbeit oder künftige wissenschaftliche Untersuchungen Vergleichbarkeit ermöglichen sollen.² Der erste Teil des Schlusskapitel folgt einem zweistufigem Aufbau. Zunächst werden zu jedem Gliederungspunkt des Kapitels Thesen mit den wichtigsten Ergebnissen formuliert (durch eingerückte Aufzählung). Im Sinne qualitativer Methodik handelt es sich dabei um Hypothesen (im folgenden vereinfachend Thesen genannt), die aus der Analyse entwickelt worden sind und am Ende des induktiven Vorgehens stehen. Sie dienen als Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse und haben bereits häufig eine didaktische Ausrichtung, die notwendige Konsequenzen andeutet. Die Thesen versuchen, die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teile zu einem Gesamtbild im Blick auf die jeweilige Schülergruppe zu verbinden. Wo es der Gedankengang erfordert, werden einzelne Thesen ergänzt oder interpretiert und es wird hier bzw. in den Anmerkungen die Belegstelle oder Begründung für die freier formulierte These genannt. In einem zweiten Schritt erhalten die Thesen der Gliederungspunkte 1.2 – 1.7 jeweils einen abschließenden didaktischen Kommentar. Darin werden mögliche Konsequenzen und didaktische Aufgaben benannt.

¹ Entsprechend des in Kap I/6.2 erarbeiteten Religionsbegriffs fasse ich unter Religiosität im folgenden Gottesvorstellung und Gottesbild zusammen. Vgl. auch in I/6.3 das 2. Hauptziel dieser Untersuchung.

² Die im Kap. V für die jeweiligen Gruppen der Religionsskala vorgenommene Zusammenfassung der Ergebnisse ermöglicht solche Vergleichbarkeit weniger.

1.1 Allgemeines zum Evangelischen Religionsunterricht im Schuljahr 1995/96 in Thüringen

1.1.1 Der Aussagewert der Ergebnisse

- Die Fragebogenerhebung kann aufgrund der Auswahlkriterien im streng statistischem Sinn nicht als repräsentativ für die Grundgesamtheit der Schüler(innen) im Ev. RU der Klassen 8 – 10 gelten, sie repräsentiert aber als Quotenstichprobe und breit angelegte Teilerhebung wesentliche Merkmale von Religionsschüler(innen) des Schuljahres 1995/96 in Thüringen

Damit können aus der Erhebung nicht nur Indizien entnommen werden, sondern die Stichprobe vertritt wesentliche Charakteristika der Population und stellt sie als große Teilmenge selbst dar. In diesem freieren Sinne repräsentiert sie Schüler(innen) des Ev. Religionsunterrichts der Klassen 8 - 10 in Thüringen. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung erlauben eine hypothetische Aussage über den Ev. RU des Schuljahres 1995/96. Die Ergebnisse gestatten Interpretationen über die Religionsschüler(innen) und sie geben gleichzeitig deren Sicht zur Thematik des Fragebogens wieder. Damit stellen die Ergebnisse einen Beitrag zur Evaluation des neuen Faches im Bereich der Klassenstufen 8 – 10 dar. Schließlich sind die Ergebnisse auf der Ebene von Vermutungen auch für zukünftige Entwicklungen von religionspädagogischem Interesse.

- Stärke und Grenze dieser Arbeit zugleich ist ihre regionale Einschränkung auf den Freistaat Thüringen, die einerseits den Schwerpunkt auf Religionsschüler(innen) dieses Bundeslandes legt und diese ausführlich untersucht, deren Ergebnisse aber nicht auf andere ostdeutsche Bundesländer übertragen werden können.

Aufgrund der gemeinsamen DDR-Geschichte wird es ansatzweise Ähnlichkeiten oder möglicherweise auch Parallelen zum Religionsunterricht und dessen Schüler(innen) in anderen ostdeutschen Ländern geben, die aber außerhalb der wissenschaftlichen Beweisführung liegen.

1.1.2 Das Fach und seine Teilnehmer(innen)

- Der Aufbau des Evangelischen Religionsunterrichts im Freistaat entwickelt sich trotz regionaler Verzögerungen und Behinderungen seit seiner Einführung

kontinuierlich und ist von der Teilnahmezahlen her gesehen - insbesondere im Kontrast zur abnehmenden Kirchenzugehörigkeit in Thüringen – außerordentlich erfolgreich.³

- Der Evangelische Religionsunterricht wird von den Schüler(innen) der Klasse 8 – 10 grundsätzlich als neues Schulfach akzeptiert und mit fachbezogenem Interesse besucht.

Dafür sprechen das Motiv der Kontinuität, welches das stärkste Teilnahmemotiv unter allen Befragten war und ihre überwiegend primäre Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts.

- Das Verhältnis Religionsunterricht und Ethik bedarf künftig in Thüringen nicht nur theoretisch-religionspädagogischer Analyse, sondern didaktischer Reflexion, die Wege zu spürbaren schulpraktischen Konsequenzen eröffnen.

Bei den Fachwahlbegründungen hatte sich besonders am zensurenbedingten Motiv die Notwendigkeit stärkerer pädagogischer Kooperation gezeigt.

- Beim öffentlichen Diskurs im wertevermittelnden Bereich zwischen verschiedenen Modellen ('traditionell konfessioneller RU', 'LER wie in Brandenburg', 'Religionskunde', eine 'eigenständige Fächergruppe voneinander unterschiedener Fächer Ev. und Kath. Religion sowie Ethik') dürfen nicht ideologische bzw. parteipolitische, schulorganisatorische oder finanzielle Gründe das leitende Kriterium sein, sondern Motive und Interessenlage heutiger Schüler(innen) müssen eine wesentliche Grundlage konzeptioneller Ansätze und religionspädagogischen Handelns bilden.

Am Beispiel von religionskundlichen Motiven wird sichtbar, dass ein vorschneller Ruf nach mehr Religionskunde, d.h. verstärkter unterrichtlicher Behandlung von anderen Religionen und weniger Christentum nur den Interessen von einigen Schülergruppen⁴ entgegenkäme, dass damit aber kaum Haupt- und Realschüler, Jungen sowie Achtklässler zur Teilnahme am RU motiviert werden können.

- Die Teilnahmemotive der Schüler(innen) am Religionsunterricht hängen wesentlich vom Geschlecht, Alter (Klassenstufe) und Schülertyp sowie von ihrer religiösen Sozialisation ab.

³ Vgl. dazu in I/3 und in II/1.3.9.

⁴ Das sind vor allem Zehnklässler, Mädchen, Gymnasiasten, Konfessionslose, vgl. dazu in III/2.2-4.

- Die Religiosität, d.h. das Gottesbild und die Gottesvorstellung beeinflusst entscheidend die Motivation der Schüler(innen) zur Teilnahme am RU.⁵
- Eine zunehmende Höhe der religiösen Sozialisation fördert die religiöse Sprachkompetenz⁶ und die Autonomie der Schülerpersönlichkeit in Bezug auf primäre Fachwahlmotivation.⁷
- Viele Religionsschüler(innen) bringen trotz überwiegender Konfessionszugehörigkeit keinen mehrjährigen Christenlehrebesuch als religiöse Vorbildung und wichtige Voraussetzung in den Religionsunterricht mit.

Obwohl drei Viertel der Religionsschüler(innen) evangelische Christen waren, hatten noch nicht einmal die Hälfte von ihnen die Christenlehre regelmäßig besucht.

- Bei Neun- und Zehnklässlern ist der Religionsunterricht meistens der einzige Ort kontinuierlicher religiöser Bildung, so dass er in dieser Lebensphase de facto die zentrale Funktion religiöser Bildung und Erziehung übernehmen muss.⁸ Dies trifft auch für die überwiegende Mehrheit der evangelischen Religionsschüler(innen) zu, für die der Lernort Kirchgemeinde nur durch die Teilnahme am Konfirmandenunterricht Relevanz besaß. Das überwiegende Fernbleiben der Religionsschüler(innen) von christlicher Jugendarbeit stellt auch Fragen nach deren Effizienz und Breitenwirksamkeit in Thüringen.⁹
- Die unterrichtliche Thematisierung der Gottesfrage erweist sich in den Klasse 8 – 10 als dringend notwendig, da ein Drittel der Religionsschüler(innen) zugaben, keine Vorstellung von Gott zu haben.¹⁰
- Im Religionsunterricht ist bei Vierzehn- bis Siebzehnjährigen von einer Hälfte der Schüler(innen) auszugehen, die Religiosität zustimmend oder kritisch bejahen, und der anderen Hälfte, die zu je einem Viertel ambivalent-distanzierte bzw. nichtreligiös-atheistische Positionen einnehmen.¹¹ Aufgabe religionsdidaktischer Arbeit sollte es sein, in situations- und schülerorientierter Weise vor allem durch thematische Arrangements auf die Aufrechterhaltung eines Gleichgewichtes zu achten, damit nicht eine einseitige und unfruchtbare Schieflage zustande kommt.

⁵ Vgl. dazu die Ergebnisse in Kap. II/2.6. und V/2.2.

⁶ Vgl. zu den Codierungshäufigkeiten in Abh. von der rel. Sozialisation in IV/2.5, 3.5, 4.5 und in V/4.4.

⁷ Vgl. zum Rückgang sekundärer Motivation in Abh. von der rel. Sozialisation in III/2.4.1

⁸ Nur 10 % der Religionsschüler(innen) nahmen in diesem Alter regelmäßig an christlicher Jugendarbeit teil. Vgl. dazu die Ergebnisse in II/1.3.7 und zum Gottesdienstbesuch in 1.3.6.

⁹ Vgl. dazu jüngst in Marketing für die Kirche (2002), wo 1554 Probanden aus Thüringen, zu denen auch 14-18jährige Jugendliche zählten, nach der Nutzung kirchlicher Angebote befragt wurden. Dabei lag der Religionsunterricht in den Schulen weit vor der Jungen Gemeinde oder Jugendfreizeiten (S. 16).

¹⁰ Vgl. die Ergebnisse zu Item 64 in II/2.1.

¹¹ Vgl. die Ergebnissen unter allen Probanden in der Skala rel. Kritik und Religionsskala in II/3.1 u. V/1.

- Die Religiosität, d.h. das Gottesbild und die Gottesvorstellung der Schüler(innen) hängt wesentlich vom Geschlecht, Alter (Klassenstufe) und Schülertyp sowie von ihrer religiösen Sozialisation ab.
- Die Mehrheit der Religionsschüler(innen) kann Jesus Christus, das spezifisch neutestamentliche Bild Gottes, nicht im Zusammenhang der Gottesvorstellung bzw. des Gottesbildes sehen.¹² Daran wird ein fundamentales theologisches Defizit des *Evangelischen* Religionsunterrichts in Thüringen deutlich,¹³ das unbedingt weiterer didaktischer Aufmerksamkeit bedarf, wenn das Fach seinem Namen gerecht werden will.¹⁴

1.2 Die Unterschiede zwischen den Klassenstufen im Vergleich

1.2.1 Klasse 8

- Die evangelischen Schüler(innen) in Klasse 8 besuchen in ihrer Freizeit weitaus stärker als ev. Neun- und Zehnklässler den Gottesdienst.

Hier besteht ein enger Zusammenhang mit der meist üblichen Verpflichtung der Konfirmanden zum mehr oder weniger regelmäßigen Gottesdienstbesuch.

- Schüler(innen) der 8. Klasse äußern sich religiöser als Schüler(innen) in Klasse 9 und 10.¹⁵
- Achtklässler besitzen ein größeres Interesse an der Gottesfrage.

Schüler(innen) der 8. Klasse stellten häufiger Fragen zu den komplexen *Gott* und *Offenbarung* und beschrieben am stärksten Gottes Eigenschaften, sein Wesen und Handeln positiv.

¹² Vgl. dazu die Ergebnisse zum Item 65 in II/2.1. u. zum Gottesbild *Jesus* in IV/4.6.1. Auch Marketing für die Kirche (2002) belegt diese Tendenz (vgl. S. 12ff). So konnten wesentlich mehr 14-18jährige Thüringer Jugendliche der Aussage "Ich glaube an Gott, aber mit manchem, was in der Bibel steht und was die Kirche lehrt, habe ich Schwierigkeiten" zustimmen (41 %) als der Aussage "Ich glaube an Gott und Jesus Christus" (28 %).

¹³ Diese Aussage gilt, obwohl die Fragestellung der Aufgaben 21 u. 22 auf Gott bezogen ist. Ein sich nahelegender Bezug zu Jesus Christus würde eine Transferleistung verlangen, die ein höheres pädagogisches Anforderungsniveau darstellt. Dazu sind viele Schüler(innen) auch anderswo nicht in der Lage.

¹⁴ Vgl. Nipkow (1990), der verlangt, dass "ein der christlichen Theologie verpflichteter Religionsunterricht den Glauben an Gott vielmehr vom Glauben an Jesus Christus auszulegen" habe (S. 74).

¹⁵ Dies wurde an ihren Voten zur Skala rel. Kritik und in ihrer Dominanz unter den *Religiösen* in der Religionsskala deutlich.

- Das Gottesbild von Achtklässlern ist einerseits religiös-konventioneller und andererseits anthropomorpher in theologisch nicht unproblematischer Weise.¹⁶
- Achtklässler sind von sich aus für Inhalt, Charakter und Orientierung des Faches Religion vergleichsweise weniger bewusst aufgeschlossen als Schüler(innen) der 9. und 10. Klassenstufe.

Schüler(innen) der achten Klassenstufe besaßen die geringste primäre Motivation und waren merklich stärker fremdbestimmt durch sekundäre Motivation (insbesondere durch den Elternwillen). Der scheinbare Widerspruch zwischen dieser These und der zweiten These kann als noch nicht ausgeprägte religiöse Mündigkeit verstanden werden, weil Achtklässler die Einflüsse und Positionen der religiösen Erziehungsinstanzen (Elternhaus, Kirchgemeinde, RU) widerspruchsloser annehmen, ohne dass sie eigener kritischer Reflexion unterworfen werden.

Didaktischer Kommentar: Im RU mit Achtklässlern wird es vor allem darauf ankommen, solche Entfaltungsmöglichkeiten für das hier besonders vorhandene Interesse an der Gottesfrage anzubieten, wo den Fragen nach Gott und seiner Offenbarung in Zusammenhang mit der Thematisierung der Person Jesu Christi nachgegangen werden kann.¹⁷ Die didaktischen Bemühungen sollten auch darauf zielen, ein Wachstum von anthropomorph geprägten Gottesbildern zu metaphorischer Rede von Gott und seinem Himmelreich zu ermöglichen. Anhand von Psalmen oder der Gleichnisrede Jesu kann die Eigenart religiöser Sprache besonders gut veranschaulicht werden.

1.2.2 Klasse 9

- Angebote der Kirchengemeinden spielen für Neunklässler keine bedeutsame Rolle in ihrem Freizeitverhalten.

Dies hatte sich an ihrem seltenen Gottesdienstbesuch¹⁸ und der kaum vorhandenen Teilnahme an christlicher Jugendarbeit gezeigt.

- Schüler(innen) der 9. Klasse besitzen vergleichsweise die höchste atheistische Tendenz.

¹⁶ Sie bevorzugen hier das Gottesbild *Vater* sowie ein *anthropomorphes* Gottesbild.

¹⁷ Vgl. dazu in der Klassenstufe 7/8 die Themen 7 "Wer ist Jesus" und 8 "Die Welt mit Gottes Augen sehen" in: Thüringer Kultusministerium (Hrsg.), Lehrpläne für Regelschule u. Gymnasien (1999), a.a.O.

¹⁸ Die Auswertung erfolgte in II/1.3.6 nur für die ev. Schüler(innen).

Sie waren im Klassenstufenvergleich der Skala religiöser Kritik am stärksten unter den Gruppen mit nichtreligiöser bzw. religiös-ablehnender Position vertreten, besaßen den geringsten Anteil religiöser Aussagen und ihre Texte dominierten unter den *offenen Nichtreligiösen* und *Atheisten*.

- Die stärkere Ablehnung der Gottesfrage drücken Neunklässler durch ihre Spitzenposition bei den atheistischen Gottesbildern aus. Andererseits äußern sie am häufigsten das neutrale Votum, *kein Gottesbild* zu haben.
- Auch bei religiösen Positionen sind sie besonders kritisch eingestellt.

Das belegen die für sie charakteristischen Aussagen *Gottes Eigenschaften eingeschränkt* und vor allem ihre Dominanz unter den *kritisch Religiösen*.

- Neunklässler beschäftigt am stärksten die Theodizeefrage. Auch am Thema Transzendenz besitzen Jugendliche dieses Alters besonderes Interesse.¹⁹
- Schüler(innen) der 9. Klasse sind weniger aus religiös-kirchlichen Gründen als durch lebenskundliche und thematische Interessen zur Teilnahme am RU motiviert.

Dafür spricht die geringe Bedeutung von kirchlicher Sozialisation und von religiös-bekennenden Motiven und die stärkere Betonung der lebenskundlichen und thematischen Teilnahmebegründung.

Didaktischer Kommentar: In der Pubertät erweist sich die neunte Klassenstufe in dieser Untersuchung als 'Talsole' der religiösen Entwicklung.²⁰ Atheistische Positionen treten am stärksten auf, die oftmals als Durchgangsstufe im Rahmen des 'Schüleratheismus' (Stoodt) verstanden werden können. Um keinen Widerstand zu provozieren, dürfen daher Neunklässler nicht mit religiösen Inhalten des Faches überfordert werden. Religiös-kirchliche Thematik, die in der Freizeit bewusst gemieden wird, sollte jetzt nicht auf dem Umweg eines wahlobligatorischen Pflichtfaches wieder hereingeholt werden. In diesem Alter bieten sich insbesondere lebenskundliche Themenstellungen an, die den Widerstandsbereich behutsam umgehen. Andererseits kann gerade durch die unterrichtliche Behandlung der Theodizeeproblematik pubertär-emotionsgeladener Widerstand auf der Sachebene zum Thema gemacht werden, der berechtigten Protest von Schüler(innen) akzeptiert und ihre Fragen aufnimmt. Ziel dieses direkten konfliktfreudigen Vorgehens sollte sein, Ventil für kritische Energien zu bieten um festgefahrene Fragestellungen aufzulösen und weiterführende religiöse Lernwege zu eröffnen.

¹⁹ Vgl. die Ergebnisse zu den Fragen an Gott in Abhängigkeit von der Klasse in IV/2.2.

²⁰ Vgl. zu diesem bildhaften Vergleich Tamminen (1993), S. 331.

1.2.3 Klasse 10

- Evangelische Zehnklässler nehmen vorwiegend Distanz zum regelmäßigen Gottesdienstbesuch ein, die sie als typische 'Feiertagschristen' ausweist.

Ihre ausgeprägte Kirchendistanz, die aber den Gottesdienstbesuch nicht generell ausschließt, zeigt sich auch am überwiegenden Fernbleiben von christlicher Jugendarbeit in der Freizeit.

- Sie können vorgegebene religiöse Aussagen zur Gottesvorstellung stärker als Neunklässler durch zustimmende oder kritische Religiosität bejahen.²¹
- Schüler(innen) der 10. Klasse geben sich in ihren eigenen Texten gegenüber Achtklässlern viel seltener als *Religiöse* zu erkennen.²²
- Schüler(innen) der 10. Klasse äußern sich schriftlich zur Gottesfrage verstärkt 'unentschieden' als *Zweifler und Distanzierte* bzw. als *Fragende*.
- Religiöse Gottesbilder von Zehnklässlern sind weniger traditionell biblisch geprägt als in den anderen beiden Klassenstufen.²³ *Abstrakte* Gottesbilder oder das Gottesbild *Natur* bekommen mit steigendem Alter der Jugendlichen mehr Gewicht.
- Die zunehmende religiöse Reife von Zehnklässlern äußert sich einerseits in einem Rückgang *anthropomorpher* Gottesbilder. Andererseits drücken Jugendliche dieses Alters die Ablehnung der Gottesfrage bzw. ihre atheistische Position vermehrt durch das Gottesbild *Unsinn* oder den gleichnamigen Fragekomplex aus.²⁴
- Zehnklässler beschäftigen besonders Fragen zur Realität des Bösen bzw. der Todesmächte und die Theodizeeproblematik.
- Mit Zehnklässler kann am meisten fachbezogen im RU gearbeitet werden.²⁵
- Schüler(innen) der 10. Klasse sind besonders durch lebenskundliche und religionskundliche Thematik sowie aufgrund ihres Glaubens für die Teilnahme am Religionsunterricht motiviert.²⁶
- Für Zehnklässler spielt die Bindung zur Kirchgemeinde, die Lehrperson und die Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts eine größere Rolle bei der Begründung der Fachwahl als in den beiden anderen Klassenstufen.

²¹ Ihre kritisch-zustimmenden religiösen Anteile waren in der Skala rel. Kritik auch gegenüber der 8. Klassenstufe leicht erhöht.

²² Gegenüber Klasse 9 waren ihre Texte unter den *Religiösen* etwas häufiger vertreten.

²³ Vgl. den Rückgang der Gottesbilder *Vater* und *Bibel* bei Zehnklässlern in IV/4.2.

²⁴ Es handelt sich dabei vor allem um Jungen. Vgl. dazu in Kap. IV/4.3.7-8 und 2.3.7-8.

²⁵ In diesem Alter besaßen die Jugendlichen die höchste primäre Motivation zur Teilnahme am RU.

²⁶ Vgl. Zur Erhöhung von lebenskundlichen, religionskundlichen u. religiös-bekennenden Motiven mit zunehmender Klassenstufe in III/2.1.

Didaktischer Kommentar: In der 10. Klassenstufe sollte die unterrichtliche Arbeit am Gottesthema im Zusammenhang mit lebenskundlich-relevanten Bezügen erfolgen.²⁷ Für didaktische Überlegungen heißt das insbesondere, die Gottesfrage mit der Frage nach der Identität, dem zentralen Thema des Jugendalters²⁸, zu verbinden. Für den einzelnen Jugendlichen muss Sinngebung und Religion so angeboten und ermöglicht werden, dass diese in ihre persönliche Biographie eingelagert werden können.²⁹ Das stärkere Interesse an religionskundlicher Thematik zeigt, dass sich Zehnklässler auf gesellschaftlicher Ebene besonders mit den Fragen religiöser Pluralisierung auseinandersetzen wollen, dem Unterrichtsthemen und Fragestellungen entsprechen sollten.³⁰ Zu den didaktischen Aufgabenfeldern gehört es im Blick auf die notwendige Dialogfähigkeit der Heranwachsenden und des Christentums als ganzem, durch interreligiöses oder ökumenisches Lernen die Stellung des Christentums bzw. der eigenen Konfession so zu bestimmen, "dass sie für Jugendliche plausibel werden kann".³¹ Die größere Bedeutung kirchlicher Sozialisation und religiös-bekennender Motive einerseits und ihre Tendenz zum 'Feiertagschristentum' verdeutlichen, dass die Kirchendistanz von Zehnklässlern nicht einfach nur als Traditionsabbruch, sondern als Element des Erwachsenwerdens und zunehmender religiöser Autonomie verstanden werden sollte.³² Wenn diese gewonnene religiöse (oder auch nichtreligiöse!) Autonomie berücksichtigt und missionarische Vereinnahmungsbestrebungen vermieden werden, kann mit Zehnklässlern besonders konstruktiv und persönlich engagiert an der Gottesfrage gearbeitet werden. Die Lehrkräfte müssen es dabei akzeptieren können, dass Zehnklässler sich in ihrer Religiosität stärker zweifelnd-suchend bzw. fragend und weniger in biblisch-traditioneller Sprache artikulieren als jüngere Schüler(innen).

1.3 Jungen und Mädchen im Vergleich

Zunächst werden die wesentlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern für alle Probanden zusammengefasst. Anschließend werden Spezifika der beiden Schularten

²⁷ So fordert auch Nipkow (1990) im Jugendalter einen Lebens- und Glaubensprobleme miteinander verschränkenden thematischen Religionsunterricht (S. 90).

²⁸ Vgl. Oerter/Montada (1995), S. 346.

²⁹ Vgl. zur "Religion in der Lebensgeschichte" Schweitzer (1998), S. 157.

³⁰ Vgl. dazu ebd., S. 159 zur "Pluralität von Sinn und Religion".

³¹ Schweitzer, ebd., 161.

³² Vgl. ebd.

Regelschule und Gymnasium benannt, welche für die tatsächlichen Gruppenbildungen der Thüringer Schule relevant sind.

1.3.1 Geschlechtsunterschiede unter allen Befragten

- **Jungen** besitzen häufiger als Mädchen eine geringe oder mäßige religiöse Sozialisation. Im außerunterrichtlichen Bereich haben sie weniger Interesse an religiöser Thematik als Mädchen.

Am Gottesdienst³³ und christlicher Jugendarbeit nahmen männliche Jugendliche seltener teil. Dies traf ebenso für niedrigschwellige religiöse Angebote wie Kirchenbesichtigungen oder Kirchenkonzerte zu.

- Jungen neigen in der Religiosität mehr zu nichtreligiös-atheistischen Positionen als Mädchen.³⁴
- Die männliche Dominanz unter den Texten von *Unsinn* und möglicherweise in der Gruppe *ohne Text* kann als Ausweichen bzw. als Fluchtbewegung vor einer tieferen und möglicherweise persönlichen Auseinandersetzung mit der Gottesfrage verstanden werden.

Insbesondere ihre Spitzenposition im Fragekomplex *Unsinn* zeigt, dass Jungen wesentlich häufiger als Mädchen eine ernsthafte Beschäftigung mit der Gottesfrage negieren.

- Jungen geben öfters zu, keine Vorstellung von Gott zu haben, drücken seltener ihre eigenen Gottesvorstellungen aus und neigen dann zu meist kurzen nichtreligiösen Aussagen (*Bekenntnis zum Atheismus, Nein zur Existenz Gottes*) bzw. zu knappen neutralen Äußerungen (*Nichts über Gott*)³⁵
- Unter männlichen Schülern ist von einer stärkeren Virulenz des religionskritischen Projektionsvorwurfes auszugehen, der zu DDR-Zeit mit kirchenfeindlicher Zielrichtung ihre Eltern- und Lehrergeneration geprägt hat.

Sie stimmen dem Projektionsvorwurf eher als Mädchen zu bzw. formulieren selbst häufiger Aussagen, die Gottes Existenz durch *Projektion* erklären.³⁶

³³ Die Auswertung erfolgte in II/1.3.6 nur für die ev. Schüler(innen). Unter sämtlichen Probanden waren die Geschlechtsunterschiede in allen Frequenzgruppen zum Gottesdienstbesuch sehr ähnlich.

³⁴ Vgl. zum Geschlechtsvergleich der Skala rel. Kritik in II/3.3.1 sowie der Religionsskala in V/4.2.

³⁵ Vgl. das Ergebnis zu Item 64 (die eigene Gottesvorstellung) in II/2.1. und zu den Codierungshäufigkeiten sowie zu den für Jungen charakteristischen Aussagen in IV/3.3.1-2.

³⁶ Vgl. dazu in II/2.1 die Ergebnisse zum Item 50 sowie in IV/3.3.2 zur Projektions-Aussage.

- Jungen artikulieren mehr klare Ablehnung im Bereich Gottesbild (*atheistisches* Gottesbild, *vulgäres* Gottesbild).
- Besonders Jungen können dem Schöpfungshandeln Gottes nicht zustimmen und es nicht mit naturwissenschaftlichen Erkenntnissen aus dem Unterricht komplementär in Verbindung bringen.³⁷ Sie sind stärker in einem einseitig wissenschaftlichem Weltbild verfangen als Mädchen.³⁸

Unter männlichen Schülern, die sich in der Regel häufiger für naturwissenschaftlichen Unterricht interessieren, wirken offenbar Ausstrahlungen des marxistisch-materialistischen Volksbildungssystems der DDR noch über Eltern- und Lehrergeneration stärker nach. Dieses versuchte im Schulunterricht den christlichen Glauben besonders mit atheistischen Attacken gegen die biblischen Schöpfungsaussagen zu bekämpfen.³⁹

- Wenn Jungen religiöse Gottesbilder wählen, dann sind es eher traditionelle biblisch-kirchliche Gottesbilder (*Vater, Herrscher, Jesus*).
- Die männliche Form der Religiosität äußert sich auch durch stärkeres Interesse an den Fragekomplexen *Gott, Offenbarung* und *Mensch* und einer häufigeren positiven Beschreibung von Gottes Eigenschaften.⁴⁰
- Für Jungen haben sekundäre und neutrale Motivation eine größere Bedeutung als Begründung ihrer Teilnahme am RU. Ihre Fachwahlentscheidung wird insbesondere wesentlich stärker von zensurenbedingten Motiven, dem Elternwillen und der Lehrperson beeinflusst.
- **Mädchen** besitzen stärker als Jungen eine hohe religiöse Sozialisation. Im außerunterrichtlichen Bereich interessieren sie sich wesentlich stärker für religiöse Thematik als Jungen.

Am Gottesdienst⁴¹ und christlicher Jugendarbeit nahmen weibliche Jugendliche - wenn überhaupt - dann aber häufiger teil. Dies traf in besonderer Weise für niedrigschwellige religiöse Angebote wie Kirchenbesichtigungen oder Kirchenkonzerte zu, an denen sie vergleichsweise größeres Interesse zeigten.

³⁷ Vgl. dazu in II/2.1 die Ergebnisse zu den Item 44, in IV/3.3.1 die Aussage *Bekenntnis zum Schöpfer der Welt* (70 % der Einträge von Mädchen und nur 30 % von Jungen) und in IV/4.3.1 das Gottesbild *Schöpfer* (66 % der Einträge von Mädchen, 34 % von Jungen).

³⁸ Vgl. dazu in II/2.1 die Ergebnisse zu Item 46.

³⁹ Das habe ich selber in zehn Jahren Unterricht an Polytechnischen Oberschulen erleben müssen.

⁴⁰ Vgl. in IV/3.3.2 zu *Gottes Eigenschaften positiv* sowie in II/2.1 das Ergebnis zu Item 57 (Gottes Güte und Gerechtigkeit).

⁴¹ Siehe Anmerkung 8.

- Mädchen nehmen in ihrer Religiosität häufiger religiöse, kritisch-religiöse oder ambivalent-distanzierte Positionen als Jungen ein.⁴² In ihren Texten sind sie auch häufiger als *Fragende* zu erkennen.
- Schülerinnen können ihre Positionen in religiöser Thematik sprachlich besser abwägen und differenzierter darstellen.⁴³
- Mädchen sind zustimmender zu religiösen Aussagen als Jungen und eher in der Lage, ihre eigenen Vorstellungen über Gott auszudrücken.⁴⁴
- Mädchen sind mehr an Glaubensthemen interessiert.

Sie neigen zu mehr persönlichen Äußerungen wie über ihren Glauben (*Glaubensbekenntnis*) oder ihre *Gebetspraxis* und stellen auch stärker Fragen zum Glaubenskomplex.

- Das Gottesbild von Mädchen ist im Vergleich zu Jungen deutlich religiöser, vielfältiger und durch ausgeprägtere Fähigkeiten zu metaphorischer Sprache gekennzeichnet.⁴⁵

Dabei bevorzugen sie besonders gern personale Gottesbilder (*Helfer, Freund*) bzw. sind eher als Jungen in der Lage, ein *geistiges* oder *abstraktes* Gottesbild zu formulieren.

- Mädchen wählten etwas stärker neutrale Gottesbilder, wobei sie sich besonders klar von Jungen durch die Äußerung, *kein Gottesbild* zu haben unterschieden.
- Mädchen besitzen deutlich stärkere Fähigkeiten, Fragen an Gott schriftlich zu formulieren.⁴⁶
- Mädchen sind wesentlich stärker an der Theodizeethematik interessiert.⁴⁷
- Mädchen besaßen eine höhere primäre Motivation als Begründung ihrer Teilnahme am RU als Jungen. Alles, was mit Lebensproblemen, Glauben, Kirche und Religionen zu tun hat, interessiert Mädchen stärker als Jungen.⁴⁸
- Bei den zwei häufigsten Motiven der Teilnahmebegründung (Kontinuität und thematisches Motiv) sowie dem Motiv der guten Atmosphäre und Qualität des Faches unterschieden sich Jungen und Mädchen in nur geringfügiger Weise.

⁴² Vgl. zum Geschlechtsvergleich der Skala rel. Kritik in II/3.3.1 sowie der Religionsskala in V/4.2.

⁴³ Vgl. dazu die weibliche Dominanz bei den Aussagen *ingeschränktes Bekenntnis*, *Bekenntnis zur Offenheit* u. *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* in IV/3.3.1-2.

⁴⁴ Vgl. dazu in IV/3.3.1-2.

⁴⁵ Vgl. dazu in IV/4.4.1-2.

⁴⁶ Von ihnen stammten mit Ausnahme der Oberkategorie *Unsinn* in allen Fragekomplexen die meisten Einträge.

⁴⁷ Das zeigt sich an ihrer Dominanz bei Aussagen zur Theodizee sowie an ihren Fragen, die sich weitaus häufiger mit der Theodizeeproblematik und der Realität des Bösen bzw. der Todesmächte auseinandersetzen.

⁴⁸ Insbesondere spielten für sie lebenskundliche, religiös-bekennende und religionskundliche Motive sowie die kirchliche Sozialisation als Gründe eine wesentlichere Rolle.

Didaktischer Kommentar:

In der unterrichtlichen Arbeit sollten durch geschlechtsbezogene Wahrnehmung und Analyse die Voraussetzungen für notwendige Binnendifferenzierung⁴⁹ geschaffen werden, um ein Auseinanderfallen der Religionsgruppe in religiös-interessierte Mädchen und desinteressierte nichtreligiös-ablehnende Jungen zu vermeiden. Die didaktischen Bemühungen um eine innere Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen dürfen allerdings nicht dazu führen, die "interindividuelle Verschiedenheit"⁵⁰ aller Schüler(innen) zu übersehen, die jenseits der Geschlechtsdifferenzierung unbedingt wahrgenommen werden muss. Bei Binnendifferenzierung muss das tatsächliche Geschlechterverhältnis der jeweiligen Religionsgruppe berücksichtigt werden. Die Dominanz von Frontalunterricht im militärisch angeordnetem Hörblock ist einem Religionsunterricht wesensfremd, der durch Binnendifferenzierung die Geschlechtsunterschiede in Religiosität und Motivation zu berücksichtigen versucht.⁵¹ Durch differenzierte Aufgabenstellung für Jungen und Mädchen sollte versucht beispielsweise werden⁵², in geschlechtsspezifischen Gruppen- oder Partnerarbeiten Lernanreize zu schaffen. Insbesondere männliche Schüler benötigen stärkere Hilfestellungen und Aufmerksamkeit, damit sie sich überhaupt auf religiöse Thematik einlassen können. Im Zusammenhang der Gottesfrage ist unbedingt auch an religionskritischen Themen zu arbeiten, die bei männlichen Schülern den Schwerpunkt auf den Projektionsvorwurf und notwendiger theologischer Gegenargumentation legen sollte. Für Mädchen ist hier stärker die Theodizeethematik relevant, die so bearbeitet werden muss, dass eine Fixierung auf dieselbe vermeiden wird. In der Arbeit mit Jungen ist die Thematisierung und Reflexion des Verhältnisses Glaube – Naturwissenschaft besonders notwendig, um ihnen Zugänge zur biblischen Sichtweise zu ermöglichen, die Gott als Schöpfer der Welt versteht. Im RU mit männlichen Schülern ist großen Wert auf eine religiöse Sprachlehre zu legen, die ein Verstehen von

⁴⁹ Unter Binnendifferenzierung bzw. synonym innerer Differenzierung verstehe ich mit Schaub/Zenke (1995) "eine Form der Differenzierung, die von der Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Lernmöglichkeiten der Schüler ausgeht und diese durch unterrichtsorganisatorische und pädagogisch-didaktische Maßnahmen innerhalb einer heterogen zusammengesetzten, gemeinsam unterrichteten Lerngruppe in fachlichen und sozialen Lernen optimal fördern will" (S. 186). Vgl. auch Bönsch, Pädagogische Grundbegriffe (1993), S. 320-331 zur inneren Differenzierung unter dem Stichwort 'Differenzierungsform' sowie in Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (1993) S. 411ff zu Differenzierungskriterien.

⁵⁰ Schaub/Zenke (1995), S. 186.

⁵¹ Vgl. Prior (1993), S. 148 und Schaub/Zenke (1995), S. 186.

⁵² Mit Hilbert Meyer (1991) gehe ich davon aus, dass die "Frage, welche Sozialformen im Unterricht gewählt werden sollten...unmittelbar mit den an einer Schule...praktizierten Maßnahmen der...Differenzierung zusammen" hängt (S. 137).

religiöser Sprache als symbolisch-metaphorischer Sprache fördern und dazu beitragen soll, dass auch Jungen die Breite und Vielfalt biblischer und religiöser Gottesbilder entdecken können. In der unterrichtlichen Arbeit mit männlichen Schülern muss gegebenenfalls immer wieder auf solche Sprachübungen als Sehschule für das Unsichtbare zurückgegriffen werden, denn "ohne genaues Wissen um Metapher und Symbol gibt es keinen zureichenden Religionsunterricht".⁵³ Während Mädchen in diesem Alter eher ein persönlicheres Verhältnis zu Gott haben (Gottesbild *Freund*, *Gebetspraxis*) müssen Jungen es erst noch lernen, über die Fremdbestimmung durch traditionelle Begrifflichkeit hinaus zu einer eigenen religiösen Sprache zu finden.⁵⁴

1.3.2 Geschlechtsunterschiede an der Regelschule

- In allen drei Klassenstufen sind Jungen in ihrer Gottesvorstellung und im Gottesbild wesentlich kritischer und ablehnender als Mädchen und tendieren stärker dazu, sich auf nichtreligiös-atheistische Positionen festzulegen. Deutlich häufiger wichen Jungen auch den offenen Aufgabenstellungen durch *Unsinn* oder Nichtbeantworten (*ohne Text*) aus.

Nur in Klasse 10 gehören ihre Texte häufiger zu den *kritisch-Religiösen* als die der Mädchen.

- Mädchen sind in ihrer Gottesvorstellung und im Gottesbild in allen drei Klassenstufen zustimmender bzw. religiöser als Jungen. Sie drücken sich auch stärker neutral-distanziert oder als nur *Fragende* ohne explizite Position aus.⁵⁵
- In allen drei Klassenstufen nehmen Mädchen mit deutlich höherer primärer Motivation als Jungen am RU teil, so dass fachbezogene Arbeit mit ihnen im Unterricht eher möglich ist.
- Jungen haben stärkere Anteile sekundärer und neutraler Motivation als Mädchen, was fachbezogene unterrichtliche Arbeit, die auf das Engagement der Schüler(innen) angewiesen ist, mit ihnen erheblich erschweren dürfte.

⁵³ Halbfas (1994), S. 101.

⁵⁴ Nipkow (1990) stellt unter der Überschrift "Gott – der allernächste Freund" fest, dass "manche Jugendliche im zweiten Lebensjahrzehnt ein sehr vertrauensvolles Verhältnis zu Gott haben" (S. 79). Was Nipkow hier allgemein über die Gottesfrage im Jugendalter äußert (vgl. auch Nipkow, 1988, S. 68f.) trifft nach den Ergebnissen meiner Untersuchung überwiegend nur für Mädchen zu.

⁵⁵ Das zeigte sich an den signifikanten Unterschieden in der Skala religiöser Kritik, am Gottesbild, an den Aussagen über Gott und an den stark signifikanten Geschlechtsunterschieden in der Religionsskala.

- Besonders krass sind die unterschiedlichen Motivationen in den Klassenstufen 9 und 10, wo Jungen die Fachwahl fast zur Hälfte nur aus sekundärer oder neutraler Motivation heraus treffen.
- Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Religiosität und Motivation von Regelschüler(innen) aller drei Klassenstufen große Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufweisen, die einen gemeinsamen Religionsunterricht von Jungen und Mädchen in diesem Alter vor erhebliche didaktische Probleme stellt.

Didaktischer Kommentar: Der Versuch, durch Binnendifferenzierung den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen gerecht zu werden und differenzierte Förderung zu ermöglichen, kommt in allen Klassenstufen, und besonders in Klasse 9 und 10 durch die sehr unterschiedliche Motivation und die anders gelagerten Positionen zur Religiosität, an seine Grenzen. Diese Unterschiede sind Ursache erheblicher pädagogischer Probleme mit männlichen Schülern,⁵⁶ die häufig keine ernsthaften Fragen artikulieren können und bei Aufgabenstellungen stark zu Unsinn neigen. Hier sollte zumindest überlegt werden, ob nicht zeitweise auch Formen der äußeren Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen möglich sind. Entlastung kann hier auch die Möglichkeit des Fachwechsels zu Ethik (und umgekehrt) verschaffen (vgl. dazu III/3.1.14), der allerdings die besondere Problematik männlicher Pubertät nicht löst, sondern nur verschiebt.

1.3.3 Geschlechtsunterschiede am Gymnasium

- In Klasse 8 unterscheiden sich Jungen und Mädchen in Gottesvorstellung und Gottesbild nur unwesentlich.⁵⁷ In Texten dieser Altersgruppe sind Jungen allerdings etwas häufiger unter den *Religiösen* vertreten als Mädchen, die sich hier eher als *kritisch Religiöse*, als *Zweifler und Distanzierte* oder als *offene Nichtreligiöse* zu erkennen geben.⁵⁸
- Ab der 9. Klassenstufe ändern sich die Positionen von Jungen und Mädchen. Mädchen sind jetzt zustimmender bzw. religiöser in ihrer Gottesvorstellung und im Gottesbild oder sie drücken sich auch stärker neutral-distanziert und als nur *Fragende* ohne explizite Position aus.

⁵⁶ Dass gerade männliche Schüler den Religionsunterricht stören kann ich aus der Praxis meiner Unterrichtsbesuche voll bestätigen.

⁵⁷ In der Skala religiöser Kritik, der Klassifizierung der Aussagen und des Gottesbildes gelten die Unterschiede als nicht signifikant.

⁵⁸ In der Religionsskala gelten die Unterschiede in Klasse 8 bereits als signifikant, vgl. dazu V/4.2.

Eine Ausnahme bildet die 10. Klassenstufe, wo die Texte von Jungen häufiger zu den *kritisch-Religiösen* oder den nur *Fragenden* gehören.

- Jungen sind ab Klasse 9 Jungen in ihrer Gottesvorstellung und im Gottesbild wesentlich kritischer als Mädchen und neigen häufiger dazu, sich auf nichtreligiös-atheistische Positionen festzulegen. Deutlich stärker wichen sie auch bei den offenen Aufgabenstellungen durch *Unsinn* oder Nichtbeantworten (*ohne Text*) aus.⁵⁹
- In der 8. Klasse sind die Motivationen trotz einer leichten Führung von Jungen in der primären Motivation relativ ähnlich. Erst ab Klasse 9 brechen stark signifikante Geschlechtsunterschiede auf, die Mädchen mit erheblich höherer primärer Motivation am Religionsunterricht teilnehmen lassen.
- Männliche Schüler begründen ihre Fachwahl in Klasse 9 und 10 wesentlich häufiger aufgrund sekundärer oder primärer Motivation, so dass fachbezogene unterrichtliche Arbeit, die auf das Engagement der Schüler(innen) angewiesen ist, mit ihnen zunächst schwerer als bei Mädchen ist.
- Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Religiosität und Motivation von Gymnasiasten der 9. und 10. Klassenstufen große Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufweisen, die einen gemeinsamen Religionsunterricht von Jungen und Mädchen in diesem Alter vor erhebliche didaktische Probleme stellt.

Didaktischer Kommentar: Der Versuch, durch Binnendifferenzierung den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen gerecht zu werden und differenzierte Förderung zu ermöglichen kommt in den Klassenstufen 9 und 10 durch die unterschiedliche Motivation und die anders gelagerten Positionen zur Religiosität an erkennbare Grenzen. Im Vergleich zur Regelschule spielen sich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern allerdings auf einem höheren Niveau der Motivation ab,⁶⁰ so dass die männlichen Störpotentiale geringer ausgeprägt sind als an der Regelschule. Da männliche Gymnasiasten auch merklich religiöser und weniger atheistisch eingestellt als Regelschüler sind, zeigen sich die Geschlechtsdifferenzen hinsichtlich religionsdidaktischer Konsequenzen hier nicht so dramatisch.⁶¹ Dennoch sollte überlegt werden, ob nicht auch am Gymnasium zeitweise Formen der äußeren Differenzierung

⁵⁹ In Klasse 9 u. 10 sind in der Religionsskala die Geschlechtsunterschiede stark signifikant, ebenso im Gottesbild und bei Aussagen über Gott. In der Skala religiöser Kritik gelten sie nur in Klasse 10 als schwach signifikant.

⁶⁰ Der Anteil primärer Motivation lag bei männlichen Gymnasiasten etwa 5 % höher als der von Regelschülern.

⁶¹ Vgl. dazu in V/4.2. die deutlich höheren Anteile männlicher Gymnasiasten an *Religiösen* und ihre geringeren Prozente unter den *Atheisten* im Vergleich zu Regelschülern sowie in II/3.3.2-3 die höheren Anteile von Regelschülern bei nichtreligiös-ablehnenden Positionen als unter Gymnasiasten.

zwischen Jungen und Mädchen in den Klassenstufen 9 und 10 möglich sind, um beiden Geschlechtern auf ihre Art und Weise gerecht zu werden.

1.4 Die Schülertypen im Vergleich

1.4.1 Hauptschüler(innen)

- Hauptschüler(innen) sind prozentual am stärksten unter den Schüler(innen) mit geringer und mäßiger religiöser Sozialisation vertreten.⁶² Sie haben im Freizeitbereich das wenigste Interesse an religiöser Thematik.

Am Gottesdienst und christlicher Jugendarbeit nahmen sie am seltensten von allen drei Schülertypen teil. Die traf ebenso für niedrigschwellige religiöse Angebote wie Kirchenbesichtigungen oder Kirchenkonzerte zu

- Hauptschüler(innen) artikulieren sich in Gottesvorstellung und Gottesbild am stärksten von allen Schülertypen nichtreligiös oder atheistisch.⁶³ Sie neigen bei den offenen Aufgabenstellungen dazu, durch Unsinn oder vor allem ohne eigenen Text gegen die verbal-kognitiven Vorgaben zu protestieren.⁶⁴
- Die religiöse Sprachfähigkeit von Hauptschüler(innen) erweist sich angesichts der offenen Aufgabenstellungen als sehr begrenzt.

Von Hauptschüler(innen) stammten hier die wenigsten eigenen Texteinträge, weil diese Aufgaben verbal-kognitive Ausdrucksfähigkeiten erfordern, die nicht zu ihren Stärken gehören.⁶⁵

- Unter den vergleichsweise seltener formulierten Fragen an Gott bieten Hauptschüler(innen) einerseits besonders viel *Unsinn*, speziell auch mit *vulgären Fragen*,⁶⁶ oder sie lehnen eine Beschäftigung mit der Gottesfrage generell ab.⁶⁷ Andererseits besaßen Hauptschüler(innen) einem elementar-existentiellen Sinn auch großes Interesse an der Gottesfrage.⁶⁸

⁶² Vgl. dazu in Kap. II/1.4.4.1.

⁶³ Vgl. dazu in II/3.4 die Ergebnisse zur Skala rel. Kritik, in IV/3.4.1 zur Klassifizierung der Aussagen, in IV/4.4 zur Klassifizierung der Gottesbilder sowie in V/4.3 zur Religionsskala.

⁶⁴ Vgl. in V/4.3 zum Einfluss des Schülertyps auf die Religionsskala.

⁶⁵ Vgl. dazu in IV/2.4, 3.4 u. 4.4, wo dies im Schülertypenvergleich deutlich wird.

⁶⁶ Vgl. dazu in IV/2.4.1.

⁶⁷ Vgl. dazu unter II/2.1 die Ergebnisse zu Item 51.

⁶⁸ Vgl. dazu im Folgenden unter IV/2.4.1 die charakteristischen Fragen von Hauptschüler(innen).

In den verschiedenen Fragekategorien fallen ihre unverblümt-direkten Fragen zu Gottes Existenz, nach seinem Ort und Aussehen sowie seiner Hilfe (für sie selbst) auf. Diese existentielle Dimension zeigte sich auch an ihren häufigen *Fragen zum eigenen Leben* (und seiner Perspektive).

- Hauptschüler(innen) bestreiten am meisten Gottes Existenz bzw. sein Dasein oder lehnten jeden eigenen Kommentar zum Gottesthema ab.

Sie tun dies in einem vordergründig auf sichtbare Beweisbarkeit drängelndem Sinn⁶⁹ oder in sprachlich kurzen bzw. unbegründeten negierenden Aussagen⁷⁰ bzw. ohne eigene Kommentierung (*Nichts über Gott*). Angesichts der Theodizeeproblematik bestritten sie am häufigsten das Dasein Gottes.⁷¹

- Die Vorstellung eines väterlich liebenden Gottes, der unsichtbar gegenwärtig ist und bei dem man Zuflucht und Geborgenheit finden kann, wird von Hauptschüler(innen) vergleichsweise am stärksten abgelehnt.⁷² Andererseits hat ein kleinerer Teil von ihnen gerade diese Erwartung an Gott.⁷³
- Unter Hauptschüler(innen) wird Gott nur selten als Verbündeter erfahren, der ihnen persönlich hilft. Sie können sich einen gütigen und gerechten Gott am schwersten vorstellen.⁷⁴
- Ihr Gottesbild ist mehrheitlich nicht religiös, sondern von neutralen Gottesbildern (*anthropomorphe* Gottesbilder) oder Ablehnung bzw. Unsinn (*atheistische* Gottesbilder) geprägt. Andererseits geben Hauptschüler(innen) am häufigsten zu, keine eigene Vorstellung von Gott zu haben.⁷⁵
- Hauptschüler(innen) stellen eine besondere Problemgruppe im RU dar, weil sie in Klasse 8 und 9 mehrheitlich mit sekundärer (besonders zensurenbedingte Motive und Elternwille) oder neutraler Motivation ihre Fachwahlentscheidung begründen.⁷⁶ Infolgedessen wird eine fachbezogene Arbeit, die auf das Engagement der Schüler(innen) angewiesen ist, im Religionsunterricht mit Hauptschüler(innen) zunächst besonders schwierig sein.

⁶⁹ Vgl. unter II/2.1 die Ergebnisse zu Item 46 u. 48.

⁷⁰ Vgl. dazu unter IV/3.4.1 die Ergebnisse zu *Nein zur Existenz Gottes* und *Bekenntnis zum Atheismus* sowie unter II/2.1 die Ergebnisse zum Item 55.

⁷¹ Vgl. dazu unter II/2.1 die Ergebnisse zu Item 61 und unter IV/3.4.1 die Ergebnisse zur Aussage *Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizee*.

⁷² Vgl. in II/2.1 die Ergebnisse zu den Items 47, 49 und 59.

⁷³ Vgl. dazu unter IV/4.4.1 die Ergebnisse zum Gottesbild *Helfer* und *Vater*.

⁷⁴ Vgl. dazu unter II/2.1 die Ergebnisse zu den Items 53 u. 57.

⁷⁵ Vgl. dazu unter IV/4.4.1 die Äußerungen *kein Gottesbild* sowie unter II/2.1 die Ergebnisse zum Item 64.

⁷⁶ Vgl. zu den Motiven u. zur Motivation von Hauptschüler(innen) in III/2.3.1 - 2.

- Gute Anknüpfungspunkte für didaktische Überlegungen, die zu einer bewussten fachbezogenen Motivation führen können, bieten das Motiv der Neugier und das lehrerbezogene Motiv, welche unter Hauptschüler(innen) am stärksten ausgeprägt sind.⁷⁷

Diese beiden Motive zeigen, dass Hauptschüler(innen) allgemein nicht uninteressierter als die anderen beiden Schülertypen sind. Über die Beziehungsebene kann die Lehrperson es erreichen, sozio-emotionale Blockaden von Hauptschüler(innen) aufzubrechen, die sie hindern, sich auf inhaltliche Arbeit einzulassen.

- Zusammenfassend muss festgestellt werden: Religiosität und Motivation von Hauptschüler(innen) der 8. und 9. Klasse unterscheiden sich so deutlich von den anderen beiden Schülertypen, dass der übliche gemeinsame Religionsunterricht von Haupt- und Realschüler(innen) in diesem Alter vor erheblichen didaktischen und pädagogischen Problemen steht.

Das hängt damit zusammen, dass sie zu den Verlierern des Schulsystems gehören und eine wenig hoffnungsvolle Berufsperspektive vor sich haben (Lehrstellenmarkt). Für ihre Misere suchen sie einen Verantwortlichen, einen Sündenbock. Wie sich zeigte, fanden sie zum Teil in der Gottesfrage ein Ventil für ihre berechtigten Frustrationen, ohne dass *Derjenige* ins Blickfeld geriet, der selbst die Tiefen des menschlichen Elends durchlitten hat.

Didaktischer Kommentar: Aus den Thesen wird deutlich, dass der RU, aber nicht nur er allein, mit Hauptschüler(innen) große Probleme haben wird. Wenn die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen keine getrennten Religionskurse von Haupt- und Realschüler(innen) gestatten, dann muss der RU versuchen eine innere Differenzierung zwischen den beiden Schülertypen zu erreichen, welche die Schwächsten besonders fördert.⁷⁸ Dabei wird die Differenzierungslinie oft – aber keinesfalls immer – zwischen Haupt – und Realschüler(innen) verlaufen.⁷⁹ Als weitere sinnvolle Möglichkeiten eines schülerorientierten Religionsunterrichts bieten sich vor allem die Differenzierung nach dem Lerntempo, dem Lernmuster und dem sachstrukturellen Entwicklungsstand der Schüler(innen) an.⁸⁰ Im Folgenden werden

⁷⁷ Vgl. ebd..

⁷⁸ Vgl. zu diesem Prinzip W. Schulz (1981), S. 120.

⁷⁹ Schaub/Zenke (1995) weisen meiner Meinung nach zurecht auf die Gefahr der Stigmatisierung ('die Hauptschüler') hin, die bei zeitweiser oder ständiger "Gruppierung der Schüler eines Klassenverbandes nach Leistungsniveau" besteht (S. 186). Mir geht es bei der Unterscheidung nach Schülertypen zunächst um differenzierte Wahrnehmung von Hauptschüler(innen) in integrierten Religionsgruppen und nicht um eine "Selektion gemäß Leistung" (Diederich, 1983, S. 414).

⁸⁰ Vgl. Jendorff (1992), S. 59.

aber die speziellen didaktischen Aufgaben für die Arbeit mit Hauptschüler(innen) benannt, weil die Unterscheidung der beiden Schülertypen *ein* wichtiges Wahrnehmungsmuster für die Religionslehrer(innen) in integrativen Regelschulklassen ist.⁸¹ An den oben zusammengefassten Ergebnissen wird deutlich, dass Hauptschüler(innen) im umfassenden Sinn auf Hilfe angewiesen sind, die der Religionsunterricht allein kaum zu geben vermag.⁸² Dennoch kann und muss gerade der RU hier seinen spezifischen Beitrag leisten und deutlich machen, dass das Angebot des christlichen Glaubens wesentlich Lebenshilfe sein will. Hauptschüler(innen) sind in ihrer schwierigen Schulsituation auf die Ermutigung des Evangeliums angewiesen und müssen spüren können, dass sie als ganze Person jenseits von Notengebung und Leistung angenommen werden. Unterrichtliche Arbeit am Gottesthema mit Hauptschüler(innen) sollte ganz stark elementarisieren, damit sich diese jungen Menschen mit ihren Erfahrungen von Hoffnungslosigkeit und Gottverlassenheit in den elementaren Erfahrungen der Bibel wiederfinden können.⁸³ Sich an den Erfahrungen der Schüler(innen) zu orientieren heißt hier ganz wesentlich Bibelorientierung.⁸⁴ Das gelingt am besten mit kurzen, einprägsamen biblischen Texten, die gut zu gliedern sind (z.B. Psalmen, Seligpreisungen der Bergpredigt u.a.).⁸⁵ Es gilt, die darin enthaltenen elementaren Gotteserfahrungen mit Hauptschüler(innen) gemeinsam zu entdecken, sich in eine elementares Gespräch mit hineinnehmen lassen, um aus dem Erfahrungsgrund der Bibel Angebote zur Lebenshilfe zu entnehmen.⁸⁶ Gerade in der Arbeit mit Hauptschüler(innen) ist religiöse Sprachlehre eine zentrale Aufgabe des RU, der ihnen die in biblischen Symbolen und Metaphern enthaltene Erfahrungen zunächst aufschließen muss. Im Gottesbild der Hauptschüler(innen) bieten ihre Sehnsucht nach Gott als Helfer oder ihre hohen Anteile anthropomorpher Gottesbilder dafür Anknüpfungspunkte. Kommt nicht gerade der in Jesus Christus menschengewordene Gott ihrem Bedürfnis nach Anschaulichkeit und Konkretem entgegen? In jedem Fall sollten die didaktischen Bemühungen versuchen, die ausgeprägte Neugier von

⁸¹ Hier ist Hilbert Meyer (1991) zuzustimmen, dass die "Differenzierung der Schüler...nicht zum bloßen Selektionsinstrument verkommen" darf (S. 137).

⁸² Das betrifft auch die Gesamtheit der pädagogischen Bemühungen zur Förderung und Integration von Hauptschüler(innen) in allen Schulfächern. Lebensumstände "außerhalb der öffentlichen Erziehung" kann eine optimale didaktische Differenzierung nicht beseitigen, obwohl "dies im Interesse der Chancengerechtigkeit wünschenswert wäre" (W. Schulz, 1993, S. 411).

⁸³ Vgl. dazu K.E. Nipkow "Zur Theorie der Elementarisierung auf problemgeschichtlichem Hintergrund" (1988), S. 191 – 232.

⁸⁴ Vgl. dazu Nipkow (1988), S. 197.

⁸⁵ Vgl. Petzold (1989), S. 313.

⁸⁶ Vgl. Nipkow (1988), S. 216ff.

Hauptschüler(innen) auf Jesus Christus als Freund und Helfer der Menschen in schwierigsten Lebenssituationen zu lenken und an ihm die Gottesfrage so zu thematisieren, dass sie ihre Alltagswirklichkeit betrifft. Ihre häufigen anthropomorphen Gottesbilder brauchen Wachstumsanreize zur Weiterentwicklung, die zu Vorstellungen führen, wo ein liebender, um Gerechtigkeit ringender und mitleidender Gott erkennbar wird.⁸⁷ Dabei ist zu beachten, dass im Unterricht mit Hauptschüler(innen) die kognitive Lerndimension nur einen begrenzten Stellenwert besitzt und unbedingt auf die Balance mit affektiven und pragmatischen Lernzielen geachtet werden muss, damit es nicht zum Motivationsabfall (Adam) kommt.⁸⁸ Projektarbeit und Handlungsorientierung helfen Hauptschüler(innen), "im Gegensatz zu einseitigem kognitivem Lernanspruch über das praktische Tun zur begrifflichen Klarheit zu gelangen"⁸⁹. Die primäre Motivation von Hauptschüler(innen) kann durch eine "Öffnung des Religionsunterrichts zur Lebenswelt" gefördert werden, wenn man gemeinsam Lernorte außerhalb der Schule aufsucht und Begegnungen möglich sind.⁹⁰ Hauptschüler(innen) wollen von der Lehrperson persönlich angesprochen und motiviert werden. Vor allem über die emotionale Nähe und Zuwendung der Religionslehrer(in) kann bei ihnen Verständnis für die Inhalte des Faches erreicht und möglicherweise auch Religiosität erschlossen werden, die alle Seiten menschlichen Lebens ansprechen will. Auch ihre besondere Distanz zur Kirchengemeinde kann durch persönliche Begegnungen und Erfahrungen mit Mitarbeiter(innen) der Kirche verringert werden, wenn diese in den Unterricht kommen und "authentisch von sich und ihrer Arbeit erzählen"⁹¹.

1.4.2 Realschüler(innen)

- Realschüler(innen) sind prozentual am stärksten unter den Schüler(innen) mit deutlicher religiöser Sozialisation vertreten.⁹² Die Höhe ihres Interesses an Kirche und Religion in der Freizeit befindet sich vergleichsweise zwischen Gymnasiasten und Hauptschüler(innen).

⁸⁷ Vgl. die Thesen der Arbeitsgemeinschaft Ev. Erzieher in Deutschland "Welchen Religionsunterricht brauchen Hauptschülerinnen und Hauptschüler?", in: Fischer (1995), S. 347.

⁸⁸ Vgl. Adam (1997), S. 208.

⁸⁹ Thesen der Arbeitsgemeinschaft Ev. Erzieher in Deutschland, in: Fischer (1995), S. 347.

⁹⁰ Ebd. S. 346.

⁹¹ Ebd., S. 348.

⁹² Dies traf auf alle Klassenstufen zu, vgl. dazu II/1.4.4. In Klasse 10 führten sie auch gegenüber den Gymnasiasten bei den mäßig religiös Sozialisierten.

Realschüler(innen) gehörten einerseits zu denjenigen, die am häufigsten unter den sonntäglichen Kirchgängern zu finden waren.⁹³ Andererseits lag ihr Interesse an Kirchenbesichtigungen und Kirchenkonzerten schon merklich tiefer als das von Gymnasiasten.

- Die religiöse Sprach- und Verbalisierungskompetenz von Realschüler(innen) liegt bei den offenen Aufgabenstellungen zwischen Gymnasiasten und Hauptschüler(innen). Die Menge und Qualität ihrer Äußerungen zeigt, dass Realschüler(innen) sehr wohl in der Lage sind, eigene Gottesvorstellungen und Gottesbilder kreativ zu formulieren.⁹⁴
- Auch in ihrer Religiosität nehmen Realschüler(innen) eine Mittelstellung zwischen Gymnasiasten und Hauptschüler(innen) ein. Einerseits sind sie in Gottesvorstellung und Gottesbild weniger religiös als Gymnasiasten, andererseits neigen sie bei weitem nicht so stark zu nichtreligiösen oder atheistischen Positionen wie Hauptschüler(innen).⁹⁵
- In den Klassenstufen 8 und 9 sind Realschüler(innen) in ihrer Religiosität Gymnasiasten ähnlicher als Hauptschüler(innen).⁹⁶ In der 10. Klasse artikulieren sich Realschüler(innen) weniger religiös als in Klasse 8 und 9. Sie nehmen jetzt stärker eine atheistische oder nur fragende Position ein bzw. verzichten öfter auf Texteintragungen als Schüler(innen) am Gymnasium.⁹⁷
- Realschüler(innen) bejahen am stärksten religiöse Aussagen, die mehr eine ganzheitliche Seite von Religiosität ansprechen und weniger auf kognitiver Durchdringung beruhen.⁹⁸
- Realschüler(innen) bevorzugen am meisten von allen Schülertypen traditionell-dogmatische Gottesbilder wie sie in der Bibel und im Glaubensbekenntnis vorkommen (Vater, Schöpfer, Herrscher).⁹⁹ Für sie besitzt Gott als Helfer eine große

⁹³ Vgl. in II/1.3.6 ihre Führung unter denjenigen, die jeden oder fast jeden Sonntag den Gottesdienst besuchen.

⁹⁴ Vgl. zu den Codierungshäufigkeiten in IV/2.4, 3.4 und 4.4. Realschüler(innen) gehörten weitaus seltener als Hauptschüler(innen) zu der Gruppe *ohne Text* (vgl. V/4.3).

⁹⁵ Vgl. dazu in II/3.4 die Ergebnisse zur Skala rel. Kritik, in IV/3.4. zur Klassifizierung der Aussagen, in IV/4.4 zum Gottesbild sowie in V/4.3 zur Religionsskala.

⁹⁶ Vgl. ebd. In den Ergebnissen zur Skala rel. Kritik, zur Klassifizierung von Aussagen und Gottesbild sowie in der Religionsskala liegen die Prozentwerte von Realschüler(innen) dichter bei Gymnasiasten als bei den Hauptschüler(innen).

⁹⁷ Vgl. ebd.

⁹⁸ Vgl. in IV/3.4.1 zu *Glaubensbekenntnis*, *Gebetspraxis* und *Gottes Eigenschaften positiv*.

⁹⁹ Vgl. dazu IV/4.4 u. in II/2.1 die Ergebnisse zu Item 44 (Schöpfergott) u. Item 54 (Gott als Herrscher).

Bedeutung.¹⁰⁰ Ihnen gelingt es am ehesten, ihre Gottesvorstellung mit der Person Jesu in Verbindung zu bringen.¹⁰¹

- Andererseits spielen anthropomorphe und atheistische Gottesbilder bei Realschüler(innen) eine nicht unbedeutende Rolle, was sie besonders von Gymnasiasten unterscheidet.¹⁰²
- Realschüler(innen) stellen am stärksten elementare Fragen theologischer Anthropologie (Komplex *Sünde, Tod und Teufel*, hier besonders *Fragen zur Bosheit der Menschen*). Der Fragekomplex *Gott* besitzt für sie ebenso zentrale Relevanz. Realschüler(innen) fielen auch durch ihr größeres Interesse am Thema *Offenbarung* (besonders *Fragen zum Ort Gottes*) auf.¹⁰³
- In ihrer Motivation zur Teilnahme am RU ähneln Realschüler(innen) in der 8. Klassenstufe und noch stärker in Klasse 9 eher den Gymnasiasten als den Hauptschüler(innen).

Ihre primären Motive sind zwar etwas geringer ausgeprägt als bei Gymnasiasten, aber wesentlich stärker vorhanden als unter Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Bei lebenskundlichen Motiven unterscheiden sich Realschüler(innen) und Gymnasiasten nur unwesentlich.

- In Klasse 10 unterscheiden sich Realschüler(innen) deutlicher von Gymnasiasten durch höhere sekundäre Motivation (bes. Elternwille) und niedrigere primäre Motivation. Ihre Teilnahme am RU begründen sie jetzt erheblich seltener mit religiös-bekennenden und religionskundlichen Motiven.
- Zusammenfassend kann festgehalten werden: Realschüler(innen) nehmen eine Mittelstellung zwischen Gymnasiasten und Hauptschüler(innen) in ihrer Ausprägung von Religiosität und Motivation ein. Tendenziell sind sie aber darin wesentlich enger Gymnasiasten als Hauptschülerinnen und Hauptschülern verwandt.

Didaktischer Kommentar: Mit Realschüler(innen) kann fachbezogen, konkret und ganzheitlich an der Gottesfrage gearbeitet werden. Dabei sollten Möglichkeiten zum Wachstum und zur Erweiterung ihres Gottesbildes angeboten werden, die ihnen helfen, sich von anthropomorphen Vorstellungen zu lösen. In einem bibelorientierten Ansatz, der sich mit religiöser Sprachlehre verbindet, ist auf die ganze Breite der biblischen Rede von Gott zurückzugreifen. Ihre Fragen an Gott warten auf verständliche und

¹⁰⁰ Vgl. dazu in IV/4.4.1.

¹⁰¹ Vgl. in II/2.1. die Ergebnisse zum Item 65 (Jesus als Bild Gottes).

¹⁰² Vgl. IV/4.4

¹⁰³ Vgl. zu dieser These in IV/2.4.

elementare Antwort. Notwendig ist im umfassenden Sinn "die Erschließung der Wirklichkeit Gottesbeziehung"¹⁰⁴. Philosophische Reflexionen über die Gottesfrage, die keine Lebensrelevanz besitzen,¹⁰⁵ sind für Realschüler(innen) ungeeignet. Insbesondere ihre häufigen Fragen nach Offenbarung bieten Ansatzpunkte, um ihr ohnehin schon stärkeres Interesse an Jesus Christus in das Zentrum der Gottesfrage zu rücken. Auch ihre fundamentalen Fragen zu dem, was der Mensch ist und warum er so böse bzw. Sünder ist, benötigen unterrichtliche Entfaltung an konkreten, lebensnahen Themen und Beispielen. Nicht zuletzt kann ihr Horizont hier durch das Angebot einer tragenden Antwort erweitert werden, die nicht ohne Bezug zu Jesus Christus, dem neuen Menschen par excellence, auskommen wird. Religionskundliche Themen besitzen für Realschüler(innen) auch in der 10. Klassenstufe, dem Altersschwerpunkt dieses Fachwahlmotivs, nur geringe Bedeutung. Das entbindet den Religionsunterricht aber nicht vor der schwierigen didaktischen "Doppelaufgabe, junge Menschen im Christentum heimisch werden zu lassen und gleichzeitig zu befähigen, sich zu öffnen und zu verständigen".¹⁰⁶ Auch wenn Fragestellungen des interreligiösen Dialogs kaum von vornherein auf Interesse unter Thüringer Realschüler(innen) stoßen, muss versucht werden, ihr Engagement im Unterricht bei religionskundlichen Themen durch anschauliche, lebensnahe und selbsttätige Bearbeitung (Beachtung zentraler Unterrichtsprinzipien)¹⁰⁷ zu wecken.

1.4.3 Schüler(innen) am Gymnasium

- Gymnasiasten sind prozentual am stärksten unter den Schüler(innen) mit hoher religiöser Sozialisation im Religionsunterricht vertreten.¹⁰⁸ Im Freizeitbereich besitzen sie das meiste Interesse an religiöser Thematik.

Am Gottesdienst und christlicher Jugendarbeit nahmen sie - wenn überhaupt - dann aber am häufigsten von allen drei Schülertypen teil. Dies traf in besonderer Weise für niedrigschwellige religiöse Angebote wie Kirchenbesichtigungen oder Kirchenkonzerte zu, an denen sie vergleichsweise größeres Interesse zeigten.

¹⁰⁴ Biesinger (1999), S. 343. Gemeint ist damit "die Hermeneutik der Gottesbeziehung" (ebd.).

¹⁰⁵ Vgl. die normative Wertung von Bucher (2001, S. 29), dass guter RU aus Schülerperspektive "als lebensrelevant empfunden" wird. Diese These hat meiner Meinung nach auch umgekehrt zu gelten: Lebensrelevanter RU ist guter Religionsunterricht!

¹⁰⁶ Nipkow (1994), S. 63.

¹⁰⁷ Vgl. zum Anschauungsprinzip, dem Aktivitätsprinzip und dem Prinzip der Lebensnähe im Unterricht in Stöcker (1984), S. 68-109.

¹⁰⁸ Dies traf auf alle Klassenstufen zu, vgl. dazu II/1.4.4.

- Die religiöse Sprach- und Ausdrucksfähigkeiten von Gymnasiasten sind angesichts ihrer vielen und mannigfaltigen Äußerungen zu den offenen Aufgabenstellungen im Vergleich der Schülertypen am ausgeprägtesten.¹⁰⁹
- Gymnasiasten sind bejahender in ihrer Religiosität als die beiden anderen Schülertypen.¹¹⁰

In ihren Texten sind sie am häufigsten als *Religiöse* zu erkennen.

- Für Schüler(innen) am Gymnasium ist insbesondere eine kritische Form von Religiosität charakteristisch, die ihren sprachlichen Fähigkeiten zu differenzierter Darstellung entspricht.¹¹¹

Bei religiösen Positionen, die gedanklich-sprachliche Abwägung und Einschränkung erfordern, dominieren sie.¹¹²

- Gymnasiasten neigen stärker als die anderen beiden Schülertypen dazu, Probleme zu thematisieren bzw. zu reflektieren, ohne selbst persönlich oder eindeutig eine religiöse oder atheistische Position beziehen zu müssen.¹¹³

So sind *positive Aussagen über den Glauben* oder eine *theologische Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik* ohne Existenzbestreitung Gottes und *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* als neutral zu klassifizierende Äußerungen für Gymnasiasten charakteristisch.¹¹⁴

- Gymnasiasten besitzen das meiste Interesse an der Behandlung des Gottesthemas im Unterricht.¹¹⁵ Sie haben am häufigsten eigene Vorstellungen von Gott¹¹⁶ und erweisen sich dazu am aussagefreudigsten.¹¹⁷
- Das Gottesbild von Gymnasiasten ist religiöser und hierin mannigfaltiger als bei den beiden anderen Schülertypen.¹¹⁸. Gott hat für Gymnasiasten als Ort der Zuflucht und

¹⁰⁹ Vgl. zu den Codierungshäufigkeiten in IV/2.4, 3.4 und 4.4.

¹¹⁰ Die Skala rel. Kritik bestätigt die Dominanz von Gymnasiasten bei der religiös-zustimmenden Position für die Klassenstufen 8 und 10 (vgl. II/3.4) Vgl. auch in II/2.1 die Ergebnisse zum Item 53 (Gott als Verbündeter) und Item 56 (Gebetserfahrung). Vgl. zur Klassifizierung der Aussagen in IV/3.4 und zur Klassifizierung der Gottesbilder in IV/4.4.

¹¹¹ Vgl. unter II/3.4 die dominierende kritisch-religiöse Position bei Gymnasiasten in der Skala rel. Kritik und in V/3.3 die Führung von Gymnasiasten unter den *kritisch Religiösen*.

¹¹² Vgl. dazu in II/2.1 ihre häufigere Position 'stimmt teilweise' bei Item 62, in IV/3.4 die Aussagen *Eingeschränktes Bekenntnis und Gottes Eigenschaften eingeschränkt*.

¹¹³ Vgl. zum Theodizeeproblem in II/2.1 die Ergebnisse zum Item 61, wo Gymnasiasten durch ihr häufiges ambivalent-neutrales Votum auffielen und in V/4.2 ihre Dominanz unter *Zweiflern u. Distanzierten*.

¹¹⁴ Vgl. dazu IV/3.4.1. u. 2.

¹¹⁵ Vgl. dazu in II/2.1. das Ergebnis zum Item 51.

¹¹⁶ Vgl. dazu in II/2.1 das Ergebnis zum Item 64.

¹¹⁷ Vgl. dazu in IV/3.4.1 u. 2.

¹¹⁸ Ihre religiösen Gottesbilder erreichten in der Klassifizierung einen Anteil von fast 70%. Sie hatten bei allen religiösen Gottesbildern die meisten Codierungen (vgl. dazu IV/4.4.).

Geborgenheit, als *Helfer* und *Freund*, der gütig und gerecht ist und die Menschen liebt, die höchste Relevanz.¹¹⁹ Unter der Vielfalt ihrer religiösen Gottesbilder erweisen sich das *naturwissenschaftlich-gegenständliche*, das *mystische* und das *abstrakte* Gottesbild als spezifisch für die Religiosität von Gymnasiasten.¹²⁰

- Stärker als die anderen beiden Schülertypen bejahen Gymnasiasten die Unsichtbarkeit bzw. Geistigkeit Gottes und seine alles menschliche Verstehen transzendierende Allgegenwart.¹²¹
- Gymnasiasten fallen bei den theologisch problematischen neutralen Gottesbildern¹²² einerseits durch einen merklich geringeren Anteil *anthropomorpher* Gottesbilder auf. Andererseits neigen sie hier zu *nichtpersonalen* oder *freireligiösen* Gottesbildern.
- Gymnasiasten bestreiten am seltensten Gottes Existenz¹²³ und ihr eigenes Gottesbild ist am wenigsten durch Ablehnung oder Unsinn charakterisiert.¹²⁴
- Gymnasiasten können eher als die anderen Schülertypen eine nichtreligiös-atheistische Position so differenziert ausdrücken, dass dabei dennoch Offenheit für die Behandlung der Gottesfrage bzw. religiöser Thematik vorhanden ist.¹²⁵
- Wenn Schüler(innen) am Gymnasium atheistische Positionen einnehmen, dann wählen sie besonders gern religionskritische Projektionstheorien¹²⁶, wo sie ihre ausgeprägten Fähigkeiten zur Analyse und Reflexion nutzen können, oder sie tendieren zu *kritisch bis ablehnenden Aussagen zu Gott als Schöpfer*¹²⁷ bzw. sie lehnen das Schöpfungshandeln Gottes überhaupt ab.¹²⁸
- Gymnasiasten sind besonders an solchen Fragen wie zur *Theodizee*, *Transzendenz*, zu *Inhalten des Glaubens* und zur *Welt* und ihrer Perspektive auffallend stark interessiert, die zentrale religiöse Themen berühren und dabei einen anspruchsvollen theologischen Diskurs erfordern.¹²⁹

¹¹⁹ Vgl. die Ergebnisse der Items 47, 57 u. 59 in II/2.1. u. zu den Gottesbildern *Helfer* u. *Freund* in IV/4.4.

¹²⁰ Vgl. dazu die Ergebnisse in IV/4.4.1 u. 2, wo deutlich wird, dass diese Gottesbilder zu über 70 % nur bei Gymnasiasten vorkamen.

¹²¹ Vgl. die Ergebnisse zum Item 49 (Gottes Unsichtbarkeit und Gegenwart) und zu Item 63 (der alles Verstehen übersteigende Gott) in II/2.1 sowie zum *geistigen* Gottesbild in IV/4.4.

¹²² Vgl. dazu in IV/4.4.

¹²³ Vgl. dazu in II/2.1 die Ergebnisse zum Item 55 und in IV/3.4.1 u. 2 die Ergebnisse zur Aussage *Nein zur Existenz Gottes*.

¹²⁴ Vgl. zur Klassifizierung der Gottesbilder in IV/4.4.1 u. 2.

¹²⁵ Vgl. in IV/3.4 ihre häufigen Aussagen *Bekenntnis zur Offenheit* und *positive Aussagen über den Glauben* sowie in V/4.3 ihre Führung unter den *offenen Nichtreligiösen*.

¹²⁶ Vgl. dazu IV/3.4.1 u. 2. Die Ergebnisse zu Item 50 in II/2.1. bestätigen diese Tendenz allerdings nicht.

¹²⁷ Vgl. dazu in IV/3.4.2.

¹²⁸ Vgl. dazu in II/2.1 das Ergebnis zum Item 44.

¹²⁹ Vgl. dazu die Ergebnisse in IV/2.4.

- Schüler(innen) am Gymnasium sind die am stärksten fachbezogen motivierten Teilnehmer(innen) am Religionsunterricht.

Im Vergleich der Schülertypen begründeten sie in den Klassenstufen 8 – 10 jeweils ihre Fachwahl mit den höchsten Anteilen primärer Motivation und den geringsten Anteilen sekundärer sowie neutraler Motivation.

- Gymnasiasten begründen die Teilnahme bzw. ihr Interesse am Fach Religion vergleichsweise häufiger¹³⁰ mit lebenskundlichen, religiös-bekennenden und religionskundlichen Motiven sowie mit ihrer eigenen kirchlichen Sozialisation. Thematische Motive spielen für ihre Teilnahme am RU eine zentrale Rolle, worin sie sich besonders in der 9. Klasse von den anderen beiden Schülertypen unterscheiden.
- Abschließend kann festgehalten werden: Schüler(innen) am Gymnasium unterscheiden sich in ihrer Religiosität und Motivation deutlich von den anderen beiden Schülertypen. Da Gymnasiasten religiöser und motivierter sind, ist von ihnen mehr Interesse, eigenes Engagement und Akzeptanz des Faches im Unterricht zu erwarten.

Diese Charakteristika begründen auch die Vermutung, dass im RU an Gymnasien in der Regel weniger Disziplinprobleme vorkommen dürften.

Didaktischer Kommentar: Religiosität und Motivation von Gymnasiasten erfordern einen theologisch anspruchsvollen RU, der sich überwiegend auf Inhalt und Charakter des Faches konzentrieren kann. Ihre besonderen Fähigkeiten zu argumentativer Durchdringung und theologischer Reflexion gestatten einen ausführlichen Diskurs, der vornehmlich in der kognitiven Lerndimension durch Bearbeitung von Texten, Lehrervorträgen und Diskussionen geführt werden *könnte*. Aber auch bei Gymnasiasten besteht eine wesentliche Aufgabe der Lehrtätigkeit darin, auf die Einhaltung einer Balance zwischen kognitiven, affektiven und pragmatischen Lernzielen zu achten.¹³¹ Gerade die nichtkognitiven Lerndimensionen, die beispielsweise in Formen des entdeckenden Lernens eher gefordert werden, ermöglichen einen höheren Anteil an Selbsttätigkeit des Schülers, der nach den Erkenntnissen der Lernpsychologie die Behaltensfähigkeit erheblich steigert.¹³² Dazu gehört, sich persönlich ins Gespräch einzubringen und selbst etwas zu tun. Die Lehrenden müssen hier Sozialformen und

¹³⁰ Vgl. dazu im folgenden in III/2.3.1-3.

¹³¹ Vgl. Adam (1997), S. 208.

¹³² Vgl. dazu Frör (1983), S. 129f und 137.

Handlungsmuster anbieten, welche die Selbsttätigkeit aktivieren¹³³ und sich dabei selbst zurücknehmen können¹³⁴. Damit sollen Gymnasiasten angeregt werden, über Gott und die Welt nicht nur zu diskutieren, sondern auch durch persönliches Reden und aktives Tun sich mit dem Thema auseinander zu setzen. Nichtreligiös-atheistische Positionen müssen die Chance der expliziten Thematisierung im RU bekommen, wie z. B. die religionskritischen

Projektionstheorien als Bestandteil einer Unterrichtseinheit zur Gottesfrage. Die Lehrenden haben dabei auf die argumentative Balance von Pro und Kontra zu achten, damit nicht der religiöse oder atheistisch eingestellte Teil der Schülergruppe sich als unterlegene Minderheit fühlt. Das setzt allerdings die authentische eigene Religiosität des Lehrenden voraus, der mit seiner christlichen Position klar erkennbar sein darf und sollte. Am 'Modell des Lehrers' können auch religiös distanziert oder ablehnend eingestellte Jugendliche am besten lernen und wachsen.¹³⁵ Dies gilt ebenfalls dann, wenn sie seine Position nicht übernehmen bzw. sich daran reiben. Aufgrund der Virulenz der Schöpfungsthematik sollte mit Gymnasiasten ein Dialog über religiöse bzw. nichtreligiöse Weltbilder geführt werden, der seinen Schwerpunkt im Verhältnis Glaube – Naturwissenschaft hat.¹³⁶ Auch hier wird es für die Lehrenden darauf ankommen, unterschiedliche Positionen gelten zu lassen und den sich atheistisch positionierenden Schüler(innen) genauso ihre Wertschätzung spüren zu lassen, ohne selbst auf das Einbringen des biblisch-christlichen Schöpfungsverständnisses verzichten zu müssen. Da Gymnasiasten am stärksten von allen Schülertypen die Theodizeeproblematik beschäftigt, sollte dieses in Klasse 9 oder 10 (vgl. 1.2.2-3) zum Thema des Unterrichts werden. Wichtig ist hierbei der biblische Bezug (Hiob, Prediger),¹³⁷ der besonders nichtchristlich Erzogenen verdeutlicht, dass die Bibel keine

¹³³ Vgl. dazu Meyer (1989), S. 60-63, der eine Bevorzugung von stark lehrergelenkten Sozialformen (Frontalunterricht) und Handlungsmustern (Unterrichtsgespräch) in der Schule konstatiert. Diese Lehrerdominanz ist mir bei Hospitationen gerade im Unterrichtsgespräch immer wieder begegnet.

¹³⁴ Vgl. dazu Nipkow (1990), S. 255 mit seiner Forderung nach einem symmetrischen Gesprächsklima.

¹³⁵ Auf die unübertreffbare Intensität des 'Lernens am Modell' bzw. am Vorbild hat jüngst Christian Grethlein (2002) wieder hingewiesen (S. 381). Im gruppenpädagogischen Konzept der Themenzentrierten Interaktion versteht sich der Lehrende bzw. der Leiter als 'Modellteilnehmer', der durch seine Persönlichkeit, d.h. vor allem durch seine Authentizität und Offenheit, wesentliche Maßstäbe setzt, die ebenso Herausforderung sind (vgl. Langmaack, 'Themenzentrierte Interaktion', 1991, S. 126f).

¹³⁶ Im Thüringer Lehrplan für den RU an Gymnasien ist als Wahlthema das Verhältnis Glaube – Naturwissenschaft erst in der Oberstufe (Klasse 10 - 12) vorgesehen. Wie diese Schülertexte zeigen, ist diese Thematik schon eher virulent und bedarf der unterrichtlichen Bearbeitung.

¹³⁷ Leider ist aus dem Lehrplan für Gymnasien von 1999 das bisher vorhandene Hiob- und Theodizee-Thema entfernt worden. Allerdings wäre es in Klasse 10 beim Pflichtthema "Die Bibel – Urkunde des Glaubens" gut möglich, auf das Hiobbuch mit seiner Problematik einzugehen. Im Lehrplan der Regelschule von 1999 ist diese Thematik weiterhin explizit enthalten (10/7: "Das gleiche Schicksal trifft alle...").

Tabus in Bezug auf Fragen und Klagen vor Gott kennt. Antwort auf Hiob zu geben vermag eine christliche Gottesvorstellung aber nur vom Kreuz her. Spätestens hier muss Jesus Christus im Zusammenhang des Gottesfrage thematisiert werden.

1.5 Die Unterschiede in der religiösen Sozialisation im Vergleich

Die vier Gruppen religiöser Sozialisation sind durch die Klassifizierung der Skala rel. Sozialisation gebildet worden. In jeder Religionsgruppe gibt es unterschiedliche Voraussetzungen an religiöser Vorbildung unter den Schülern. Um diese Differenzierung wahrnehmen zu können, werden im folgenden für jede Gruppe deren Charakteristika in Thesen zusammengefasst. Der abschließende didaktische Kommentar bezieht sich auf alle vier Gruppen gemeinsam, weil die meisten Religionslehrer(innen) vor der Frage des angemessenen unterrichtlichen Umgangs mit diesen unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Schüler(innen) stehen.

1.5.1 Religiös gering sozialisierte Schüler(innen)

- Religiöse gering sozialisierte Schüler(innen), die fast alle konfessionslos sind, bilden die kleinste Gruppe im Evangelischen Religionsunterricht.
- Sie äußern sich zur Gottesvorstellung und Gottesbild am stärksten nichtreligiös bzw. atheistisch.¹³⁸ Diese Positionen charakterisieren ganz wesentlich religiös gering sozialisierte Schüler(innen).¹³⁹
- Sie fixieren sich mit atheistischen Positionen häufig auf die Theodizeeproblematik¹⁴⁰ oder benutzen den Projektionsvorwurf¹⁴¹, um die Gottesfrage beiseite legen zu können.
- Dennoch ist diese Schülergruppe differenziert wahrzunehmen. Einerseits bestreiten sie am vehementesten die Existenz Gottes¹⁴² oder die Vorstellung eines

¹³⁸ Vgl. insbesondere V/4.4, wo ihre Dominanz unter offenen Nichtreligiösen und Atheisten herausgearbeitet wurde.

¹³⁹ Vgl. in II/3.5 zur Skala rel. Kritik, wo diese Schülergruppe mehrheitlich nichtreligiöse und rel.-ablehnende Positionen einnahm.

¹⁴⁰ Vgl. ihre häufige *Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizee* in IV/3.5 sowie die Ergebnisse zum Item 61 in II/2.1.

¹⁴¹ Vgl. ihre Dominanz bei Projektion in IV/3.5 und ihre starke absolute oder teilweise Zustimmung zum Item 50 (der erfundenen Gott) in II/2.1.

¹⁴² Vgl. ihr Votum zu Item 55 in II/2.1 und in IV/3.5 die für sie charakteristischen Aussagen *Nein zur Existenz Gottes*.

Schöpfergottes¹⁴³ und bezeichnen sich selbst am ausdrücklichsten als Atheisten¹⁴⁴. Andererseits findet sich bei ihnen auch Offenheit für die Gottesfrage und religiöse Thematik überhaupt.¹⁴⁵

So kommen in dieser Schülergruppe die meisten unpersönlich formulierten *positiven Aussagen über den Glauben* vor. Ihre Offenheit zeigt sich u.a. daran, dass nur ein Drittel von ihnen Gebete als bedeutungslos und die Vorstellung Gottes als Zufluchtsort ablehnen.¹⁴⁶

- Ihr Gottesbild ist zwar am stärksten unter allen vier Gruppen rel. Sozialisation durch Ablehnung bzw. Unsinn charakterisiert. Andererseits kann ein Teil von ihnen Gott als Helfer sehen bzw. ihn zumindest teilweise als liebenden Vater verstehen, der gütig und gerecht ist.¹⁴⁷
- Die geringe religiöse Kompetenz und Sprachfähigkeit dieser Schülergruppe zeigt sich auch daran, dass sie am häufigsten anthropomorphe Gottesbilder angeben oder zugeben, keinerlei Vorstellung von Gott zu besitzen.¹⁴⁸ Allerdings liegen von derart geprägten Schülern besonders viele Einträge mit Aussagen über Gott vor, die deutlich machen, dass sie sich bewusst mit der Gottesfrage auseinandersetzen und auch sprachlich in der Lage sind, ihre oftmals atheistische Position darzustellen oder zu beschreiben.¹⁴⁹
- Da religiös gering sozialisierte Jugendliche trotz ihrer nichtreligiös-atheistischen Tendenz am meisten Fragen zum Komplex *Gott* (bes. zu seiner Existenz) bzw. zur *Offenbarung* stellen und an *Glaubensfragen*¹⁵⁰ auffallendes Interesse haben, bestehen auch bei dieser Schülergruppe Zugangsmöglichkeiten für das Gottesthema, welche erst noch didaktisch erschlossen werden müssen. Ihr besonders großer Anteil am Fragekomplex *Unsinn* (Jungen) ist allerdings in pädagogischer Hinsicht problematisch.
- Religiös gering sozialisierte Schüler(innen) stellen auch insoweit eine besonders zu beachtende Problemgruppe im RU dar, weil sie die Wahl des Faches stärker mit neutralen und sekundärer Motiven begründen.

¹⁴³ Vgl. ihr Votum zum Item 44 in II/2.1 u. ihre kritisch bis ablehnenden Aussagen zu Gott als Schöpfer in IV/3.5..

¹⁴⁴ Vgl. dazu in IV/3.5 ihre Spitzenposition bei *Bekenntnis zum Atheismus*.

¹⁴⁵ Vgl. dazu in II/2.1 die Ergebnisse zum Item 51 (Gottesfrage).

¹⁴⁶ Vgl. dazu in II/2.1 die Ergebnisse zu Item 56 und 47.

¹⁴⁷ Vgl. zum Gottesbild *Helfer* in IV/4.5 und zu den Ergebnissen von Item 57 u. 59 in II/2.1.

¹⁴⁸ Vgl. zum *anthropomorphen* Gottesbild und zu *kein Gottesbild* in IV/4.5 sowie zu Item 64 in II/2.1.

¹⁴⁹ Vgl. zu den Codierungshäufigkeiten in IV/3.5.

¹⁵⁰ Vgl. in IV/2.5. ihre vielen *Fragen zum Beten* u. zu *Gottes Hilfe*, die im Vergleich am höchsten waren.

- Ihre fachbezogenen Interessen sind zwar merklich geringer ausgeprägt (vgl. die Tiefstwerte unter lebenskundlichen und religiös-bekennenden Motiven sowie bei dem Motiv der kirchlichen Sozialisation). Andererseits bieten durchaus vorhandene fachbezogene Interessen¹⁵¹ und vor allem ihre deutlich ausgeprägte Neugier, die in der pädagogischen Diskussion als zentrales Motiv des Lernens verstanden wird,¹⁵² auch didaktische Ansatzmöglichkeiten in der Arbeit mit diesen Schüler(innen), für die der Weg in den RU oftmals über Freunde führte.¹⁵³

1.5.2 Religiös mäßig sozialisierte Schüler(innen)

- Religiös mäßig sozialisierte Schüler(innen), die zum Teil ohne Konfessionszugehörigkeit sind und die zweitgrößte Gruppe der Probanden bilden, stellen sich in ihrer Position zur Religiosität sehr unterschiedlich dar.

In ihren Texten waren sie vergleichsweise am häufigsten als *Zweifler und Distanzierte* zu erkennen.¹⁵⁴ Kritisch-religiöse und ambivalent-neutrale Positionen überwogen in ihrer Gottesvorstellung.¹⁵⁵ Unter derart geprägten Jugendlichen sind allerdings auch bejahende Formen der Religiosität oder nichtreligiöse bis atheistische Positionen zu Gottesvorstellung und Gottesbild möglich.¹⁵⁶

- Religiös mäßig Sozialisierte weichen den offenen Aufgabenstellungen auch gern gänzlich durch Nichtbeantworten oder teilweise durch die nur fragende Position aus.¹⁵⁷
- Mit zunehmendem Alter (Klassenstufe) gehören die Texte mäßig religiös sozialisierter Schüler(innen) weniger zu den *Atheisten* und ihre Anteile unter *Zweifler und Distanzierten*, *kritische Religiösen* und *Religiösen* steigen.
- Im Gottesbild dieser Schüler(innen) fällt im Vergleich zu den religiös gering Sozialisierten die etwa gleichgroße Bedeutung anthropomorpher Gottesbilder und der sichtbare Rückgang atheistischer Gottesbilder besonders auf.

¹⁵¹ Vgl. in III/2.4.1 wo deutlich wird, dass die Hälfte der religiös gering Sozialisierten ihre Fachwahl mit thematischen Motiven begründet und den zweitgrößten Anteil von religionskundlichen Motiven besitzt.

¹⁵² Vgl. dazu in III/3.1.11 zum Motiv der Neugier sowie in Köck/Otto (1994), S. 501.

¹⁵³ Siehe zu dem Motiv unter VI/1.6. bei den Konfessionslosen, die gering rel. Sozialisierte sind.

¹⁵⁴ Vgl. zur Religionsskala in V/4.4.

¹⁵⁵ Vgl. zu den für sie typischen Aussagen *Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes* in IV/3.5 und zur Skala rel. Kritik in II/3.5

¹⁵⁶ Vgl. dazu in II/3.5 und in V/4.4.

¹⁵⁷ Vgl. zu der Gruppe *ohne Text* bzw. den *Fragenden* in V/4.4.

- Die Gottesfrage interessiert diese Jugendlichen meist nur teilweise und ihre eigenen Fragen betreffen vergleichsweise weniger häufig den Komplex *Gott*.¹⁵⁸ Religiös gering Sozialisierte interessieren am stärksten die anthropologischen Grundfragen der Komplexe *Sünde, Tod und Teufel*¹⁵⁹ und *Mensch*¹⁶⁰ sowie das Theodizeeproblem.¹⁶¹
- Ihre Motivation zur Teilnahme am RU bietet ein ambivalentes Bild. Zur Hälfte begründen religiös mäßig Sozialisierte mit primärer Motivation ihre Fachwahlentscheidung. Auf der anderen Seite stehen etwa gleich starke neutrale und sekundäre Motive, die pädagogische Aufmerksamkeit erfordern, um diese Jugendlichen zu engagierter fachbezogener Arbeit im RU zu bewegen.

Das wird bei dem geringen kirchlichen Hintergrund dieser Jugendlichen nicht einfach sein (vgl. die unbedeutende Rolle der kirchlichen Sozialisation u. der religiösbekennenden Motive), weil als einziges primäres Motiv nur das religionskundliche Motiv auf besonderes Interesse unter diesen Schüler(innen) stößt.

1.5.3 Religiös deutlich sozialisierte Schüler(innen)

- Religiös deutlich sozialisierte Schüler(innen) bilden unter den Teilnehmer(innen) am RU den größten Anteil. Die Ausprägung ihrer religiösen Sozialisation kann als 'volkskirchlicher Typ' verstanden werden.¹⁶²

Dessen Merkmale sind auch künftig zu großen Anteilen unter den Schüler(innen) im RU zu erwarten.

- Die meisten dieser Schüler(innen) äußern sich zu Gottesvorstellung und Gottesbild religiös, kritisch-religiös oder ambivalent-neutral, so dass von ihnen nicht nur uneingeschränkte Zustimmung und Verständnis für die religiösen Inhalte des Faches zu erwarten sind. Die kritische Form der Religiosität ist für diese Jugendlichen besonders charakteristisch.¹⁶³
- Ihr Gottesbild ist durch einen großen Anteil (70%) verschiedener religiöser Gottesbilder gekennzeichnet.

¹⁵⁸ Vgl. in II/2.1 die betreffenden Ergebnisse zu Item 51 und in IV/2.5 ihre Anteile an Gottesfragen.

¹⁵⁹ Vgl. IV/2.5. Hier berühren besonders ihre häufigen Fragen zur Bosheit der Menschen ein fundamentales Thema theologischer Anthropologie.

¹⁶⁰ Vgl. IV/2.5. Sie führten hier bei *anthropologischen Fragen* und *Fragen zum eigenen Leben*.

¹⁶¹ Vgl. IV/2.5. Beim Komplex *Theodizee* sind besonders *einfache Theodizeefragen* für sie typisch.

¹⁶² Vgl. dazu in II/1.4.1.

¹⁶³ Vgl. dazu ihren dominierenden Anteil kritisch-religiöser Positionen in II/3.5 und ihre Führung unter den kritisch Religiösen in V/4.4.

Gott ist für diese Jugendlichen im Vergleich zu den anderen Gruppen rel. Sozialisation vor allem ein unsichtbar gegenwärtiger Helfer, der auch abstrakt bzw. mit Naturbildern beschrieben oder von manchen als Allmächtiger verstanden wird.¹⁶⁴ Ein Verständnis von Gott als persönlicher Freund oder als väterlich Liebender spielt nur bei einem Teil von ihnen eine Rolle.¹⁶⁵

- Die überwiegende Mehrheit der deutlich religiös Sozialisierten kann Gott allerdings nicht als Schöpfer der Erde oder in Verbindung mit Jesus Christus sehen.¹⁶⁶
- Diese Höhe der religiösen Sozialisation führt im Vergleich mit gering oder mäßig religiös Sozialisierten zu einem spürbaren Rückgang der *anthropomorphen* Gottesbilder und lässt kaum noch Raum für *atheistische* Gottesbilder.¹⁶⁷
- Diese Schüler(innen) setzten sich besonders häufig theologisch mit der Theodizeeproblematik auseinander, ohne dabei die Existenz Gottes zu bestreiten.¹⁶⁸ Dass Gott ein gütiger und gerechter Herrscher über diese Welt ist, können sie mehrheitlich nicht in ihrer Gottesvorstellung bejahen.¹⁶⁹
- Der Projektionsvorwurf bleibt auch unter religiös deutlich sozialisierten Jugendlichen virulent und bedarf des theologischen Diskurses im Unterricht.¹⁷⁰
- Die überwiegende Mehrheit dieser Schüler(innen) besitzt zumindest teilweises Interesse an unterrichtlicher Arbeit zur Gottesfrage.¹⁷¹ Ihre häufigen Fragen an Gott, in denen der Komplex *Unsinn* eine vergleichsweise geringe Rolle spielt, zeigen ihr vorhandenes Interesse an religiöser Thematik.¹⁷²
- Deutlich religiös sozialisierte Schüler(innen) sind aufgrund ihrer überwiegend primären Motivation konstruktiv gegenüber den Zielen des Faches aufgeschlossen. Durch ihrer mehrjährige Vertrautheit mit dem Thema Religion in schulischem oder

¹⁶⁴ Vgl. die Ergebnisse zu den Items 49 und 63 sowie zu den Gottesbildern *Helfer*, *Natur*, *Allmacht* u. zum *abstrakten* Gottesbild in IV/4.5.

¹⁶⁵ Vgl. zu den Ergebnissen der Item 53 (Gott als Verbündeter) und 59 (der väterliche Gott) in II/2.1 sowie zu den Gottesbildern *Freund* u. *Vater* in IV/4.5.

¹⁶⁶ Vgl. zu den Ergebnissen der Items 44 (Schöpfergott) und 65 (Jesus als Bild Gottes) in II.2.1 u. zu den Gottesbildern *Schöpfer* u. *Jesus* in IV/4.5.

¹⁶⁷ Vgl. dazu in IV/4.5.

¹⁶⁸ Vgl. die Ergebnisse zum Item 61 und auch 62 in II/2.1 sowie in IV/3.5 zur Oberkategorie Theodizee und in III/2.5 zu ihrer Dominanz unter den *theologischen Fragen zur Theodizeeproblematik*.

¹⁶⁹ Vgl. die Ergebnisse zu den Items 54 u. 57 in II/2.1.

¹⁷⁰ Vgl. in II/2.1 das Ergebnis zu Item 50, wo deutlich wird, dass nur eine knappe Hälfte dieser Schüler(innen) diesen Vorwurf ganz zurückweist.

¹⁷¹ Vgl. in II/2.1. das Ergebnis zum Item 51.

¹⁷² Vgl. in IV/3.5. Abb. 111. Auffallend ist hier aber ihr geringes Interesse am Fragekomplex *Glauben*.

kirchlichen Unterricht stellt der RU aus ihrer Sicht *zunächst* keinen überraschend neuen Lernanreize dar.¹⁷³

1.5.4 Religiös hoch sozialisierte Schüler(innen)

- Für religiös hoch sozialisierte Schüler(innen) ist ein höherer Grad an kirchlicher Verbundenheit durch Aktivitäten außerhalb des Religionsunterrichts charakteristisch.¹⁷⁴
- Diese Jugendlichen äußern sich in Gottesvorstellung und Gottesbild mit überwältigender Mehrheit religiös-zustimmend bzw. religiös-kritisch.¹⁷⁵ Nur eine Minderheit vertritt dazu eine ambivalent-neutrale Position.¹⁷⁶
- Bei hoch religiös Sozialisierten drückt sich die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage in der kritischen Phase der Adoleszenz unter Neunklässlern nicht in einem Wechsel zu atheistischen Positionen, sondern in einer deutlichen Zunahme an kritischer Religiosität aus.¹⁷⁷ Diese Form der religiösen Entwicklung unterschied die Jugendlichen von deutlich religiös Sozialisierten, bei denen mit steigender Klassenstufe eher nichtreligiöse und atheistische Positionen zunahmen.¹⁷⁸
- Die hohe religiöse Sozialisation fördert die Tendenz, die eigene Position zur Religiosität auch eindeutig schriftlich auszudrücken.

Diese Schüler(innen) verzichteten am wenigsten auf Texteintragungen zu den offenen Aufgabenstellungen, waren am seltensten unter den nur *Fragenden* und *Unklassifizierbaren* vertreten.

- Religiös hoch sozialisierte Schüler(innen) besitzen die vergleichsweise ausgeprägteste religiöse Sprachkompetenz.

Insbesondere die Mannigfaltigkeit ihrer Einträge zum Gottesbild, ihre häufigen Fragen und die Aussagen über Gott zeigen, wie sehr eine hohe religiöse Sozialisation die religiöse Sprachfähigkeit positiv beeinflusst.¹⁷⁹

¹⁷³ Vgl. den höchsten Anteil von deutlich religiös Sozialisierten am Motiv der Kontinuität und ihren geringsten Anteil am Motiv der Neugier in III/2.4.1.

¹⁷⁴ Vgl. zur Bildung der Skala rel. Sozialisation in II/1.4.1.

¹⁷⁵ Vgl. zu den Ergebnissen der Skala rel. Kritik in II/3.5 u. zu den Anteilen in der Religionsskala in V/3.4.

¹⁷⁶ In der Skala rel. Kritik waren es noch knapp 15 %. Zu *Zweiflern u. Distanzierten*. gehörte 9 % der Texte.

¹⁷⁷ Vgl. dazu in V/4.4.

¹⁷⁸ Vgl. ebd.

¹⁷⁹ Vgl. zu den Codierungshäufigkeiten in IV/2.5, 3.5 u. 4.5 und die fünfte These in VI/1.1.2.

- Unter der Vielfalt ihrer religiösen Gottesvorstellungen und Bilder fällt vor allem die große Bedeutung eines väterlich liebenden Gottes, der Helfer und Freund ist, auf.¹⁸⁰ Diese Jugendlichen beschreiben Gott wesentlich mit positiven Eigenschaften und sehen sein Wesen als gütig und gerecht an.¹⁸¹ Für religiös hoch sozialisierte Schüler(innen) wird Gott oft geistig verstanden.¹⁸² Sie können ihn am häufigsten als unsichtbar unter uns gegenwärtig sehen und wissen zugleich, dass er doch jegliches menschliche Verstehen und Vergleichen übersteigt.¹⁸³
- Sie besitzen gute biblische Kenntnisse und ausgeprägte Fähigkeiten zur religiösen Symbolbildung.

Darauf weist z.B. ihre Dominanz unter den weniger verbreiteten religiösen Gottesbildern *Licht*, *Retter* und *Bibel* hin.

- Obwohl die Gottesbilder *Schöpfer* und *Jesus* in ihren Texten eine größere Rolle als unter den anderen Schülergruppen spielen, kann eine knappe Mehrheit von ihnen Gott ebenfalls nicht als Schöpfer der Erde oder in Verbindung mit Jesus Christus sehen.¹⁸⁴
- Religiös hoch Sozialisierte besitzen ein besonders ausgeprägtes Interesse an der Gottesfrage und sie stellen im Vergleich der Schülergruppen auch die meisten Fragen zu den Komplexen *Glauben* (hier bes. *Persönliche Fragen an Gott*) und *Inhalte des Glaubens*.¹⁸⁵
- Ein großes Interesse an Fragen zum Leben jenseits der Todesgrenze hängt bei hoher religiöser Sozialisation mit einer Bejahung und Aufmerksamkeit für diese Erde komplementär zusammen.

Dies beweist ihre Führung unter den Fragekomplexen *Transzendenz* und *Welt* (hier besonders stark ihre *Fragen zur Zukunft des Lebens*).

- Diese Jugendlichen verstehen sich oftmals bewusst als gläubige Christen, die ihre Heimat im Glauben auch in der Wahl des Faches Religion suchen.¹⁸⁶
- Religiös hoch sozialisierte Schüler(innen) identifizieren sich stark mit dem Anliegen des Religionsunterrichts.

Sie besitzen vergleichsweise die höchste primäre Motivation zur Teilnahme am RU.

¹⁸⁰ Vgl. die Ergebnisse zu Item 59 in II/2.1 und zu den Gottesbildern *Vater*, *Helfer* u. *Freund* in IV/4.5.

¹⁸¹ Vgl. die Aussage *Gottes Eigenschaften positiv* in IV/3.5. u. das Ergebnis zum Item 57 in II/2.1.

¹⁸² Vgl. zum *geistigen* Gottesbild in IV/4.5.

¹⁸³ Vgl. die Ergebnisse zu den Items 49 und 63 in II/2.1.

¹⁸⁴ Vgl. zu den Gottesbildern *Schöpfer* und *Jesus* in IV/4.5 und zu den Items 44 und 65 in II/2.1.

¹⁸⁵ Vgl. zum Interesse an der Gottesfrage auch Item 51 in II/2.1 und zu den Fragekomplexen in IV/2.5.

¹⁸⁶ Vgl. dazu den großen Anteil ihrer Aussagen *Glaubensbekenntnis* und *Gebetspraxis* in IV/3.5 sowie die Relevanz des rel.-bekenntnenden Motivs in III/2.4.1.

Didaktischer Kommentar zu den Unterschieden in der religiösen Sozialisation: In der unterrichtlichen Arbeit wird es darauf ankommen, die religiöse Vorbildung der Religionsschüler(innen), die sich in den verschiedenen weltanschaulichen Positionen und im Charakter der Motivation niederschlagen, in ihrer Differenzierung wahrzunehmen und zu beachten. In der Religionsgruppe sollten durch die Lehrperson integrative Bemühungen stattfinden, die zur Akzeptanz der unterschiedlichen Voraussetzungen unter den Schüler(innen) führen. Kein Jugendlicher darf aufgrund seiner Konfessionslosigkeit bzw. wegen seiner Praxis des sonntäglichen Kirchganges oder des engen Kontaktes zur Jungen Gemeinde belächelt oder verspottet werden. Es muss versucht werden, die Unterschiede der religiösen Sozialisation als Lernanreize auszunutzen. Dazu sind Methoden der Binnendifferenzierung unerlässlich, welche die "interindividuelle Verschiedenheit" der Schüler(innen) berücksichtigen.¹⁸⁷ So können bestimmte Sozialformen zur Hilfe genommen werden, die differenziertes Arbeiten ermöglichen (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) ohne dabei Schüler(innen) mit 'schwächerer' oder 'besserer' religiöser Vorbildung zu überfordern bzw. zu unterfordern oder zu isolieren.¹⁸⁸ Andererseits sind gerade heterogene Gruppen oder Paare für Lernprozesse (soziales Lernen) besonders förderlich.¹⁸⁹ Durch Anwendung des Tutorprinzips wäre es möglich, dass in solchen gemischten Sozialformen Jugendliche mit 'besseren' religiösen Voraussetzungen 'schwächere' Schüler(innen) unterstützen bzw. beraten.¹⁹⁰ So könnten beispielsweise Schüler(innen) mit hoher rel. Sozialisation von ihren Praxiserfahrungen mit Kirche berichten, die gering religiös sozialisierten Jugendlichen unbekannt sind. Allerdings dürfen die Lernwege hier nicht einseitig gesehen werden. Auch Schüler(innen) mit geringer oder mäßiger rel. Sozialisation können Impulse und Fragen zu Themen einbringen, die den Arbeitsprozess wesentlich bereichern (z.B. bei religionskritischen Aufgabenstellungen oder der Frage nach der Gerechtigkeit Gottes). Mit steigender religiöser Sozialisation erhöhte sich stufenartig die Bejahung von Religiosität und die primäre Motivation zum Besuch des Religionsunterrichts, was die unterrichtliche Arbeit der Lehrkräfte wesentlich erleichtert. Deren didaktische

¹⁸⁷ Schaub/Zenke (1995), S. 186. Dabei müssen neben der religiösen Vorbildung genauso die Unterschiede bei Interessen, in Lernfähigkeit- Stil und Tempo, die Fähigkeiten zu selbständigen und kooperativem Arbeiten, die Konzentrationsfähigkeit etc. berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

¹⁸⁸ Vgl. zum Begriff 'Sozialformen des Unterrichts', der aus dem Berliner Arbeitskreis Didaktik (Wolfgang Schulz) stammt und in inhaltlichen Varianten gebraucht wird, in Prior (1993) S. 144f und in H. Meyer (1991), S. 136ff. und zu Partnerarbeit und Gruppenunterricht in Prior (1993), S. 152-156.

¹⁸⁹ Diederich (1983) weist zur Frage einer möglichen Leistungsdifferenzierung auf diejenigen Befunde hin die belegen, dass "schwächere Schüler in leistungsheterogenen Gruppen mehr profitieren, während gute Schüler dadurch nicht benachteiligt werden" (S. 414).

¹⁹⁰ Vgl. W. Schulz (1981), S. 119.

Bemühungen sollten sich aber keinesfalls an den stark kirchlich verbundenen hoch religiös Sozialisierten orientieren, sondern eher an der Gruppe der religiös deutlich sozialisierten Schüler(innen), die mit ihren kritischen Anfragen die Mehrheit der Religionsschüler(innen) bilden. Deutlich religiös Sozialisierte, die mit wenig Neugier in den RU kommen weil ihnen einige Unterrichtsinhalte als bekannt erscheinen, benötigen eine andersperspektivische Entfaltung und Vertiefung bzw. Festigung und Reflexion bereits erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. Wenn es gelingt, diese Jugendlichen durch entsprechend hohes fachliches und methodisch abwechslungsreiches Niveau des Unterrichts anzusprechen, dann müsste es auch gelingen, überforderte oder unterforderte Schüler(innen) durch die oben genannten Methoden der Binnendifferenzierung zu integrieren. Bei Gottesvorstellung und Gottesbild zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen den vier Gruppen, die mit der Ausprägung an religiöser Sprachkompetenz zusammenhängen. Hier wird es darauf ankommen, bei gering und mäßig religiös Sozialisierten das Verstehen symbolisch-metaphorischer Sprache zu fördern.¹⁹¹ Einerseits braucht der häufige Anthropomorphismus im Gottesbild dieser Schülergruppen Wachstumshilfen, wozu bibelorientiertes Arbeiten unerlässlich ist. Andererseits vertreten diese Schüler(innen) hier oftmals gerade atheistische Positionen, die zunächst Angebote zur Reflexion, Überprüfung und Erweiterung ihres Horizontes bedürfen. Mit diesen Jugendlichen muss die Gottesfrage in ganz elementarer Weise durchbuchstabiert werden (Prinzip des alphabetisierenden Lernens)¹⁹², ohne sie dabei durch zuviel Bibel bzw. Text zu überfordern.¹⁹³ Gerade für religiös gering Sozialisierte sind Fragen nach Gottes Existenz und seiner Offenbarung drängende Fragen, die Anspruch auf Beantwortung haben. Als vorrangige didaktische Notwendigkeit zeigt sich hier die Einbindung der Person Jesu Christi in die unterrichtliche Bearbeitung der Gottesfrage, was für alle vier Gruppen religiöser Sozialisation unerlässlich ist. Als Anknüpfungspunkt eignet sich die starke Verbreitung des Gottesbildes *Helfer*, das offenbar den tiefsten Wünschen und Sehnsüchten der Jugendlichen am meisten entspricht. Die didaktischen Bemühungen sollten deutlich machen, dass Jesus von Nazareth Helfer und Freund der Menschen in einzigartiger

¹⁹¹ Mit Grözinger (1991) ist davon auszugehen, dass sich die "Lebendigkeit einer Religion" darin erweist, "inwieweit es ihr gelingt, ausgehend von ihren Grundmetaphern neue Metaphern zu finden, die den jeweiligen geschichtlichen Alltag treffen" (S. 115). Als Zugang zur Religiosität ist für Schüler(innen) eine symbolisch-metaphorischen Sprachkompetenz unbedingt erforderlich!

¹⁹² Vgl. dazu Identität u. Verständigung (1994), S. 54 u. Nipkow (1995), S. 147.

¹⁹³ Auch Grethlein (1995) fordert für den ostdeutschen RU "eine neue Dimension der Elementarisierung" (S. 172).

Weise ist, der Antwort auf die Gottesfrage zu geben vermag. Das fundamentale biblische Verständnis von Gott als Schöpfer der Welt besaß unter den sämtlichen Schüler(innen) keine größere Relevanz. In den postsozialistischen Generationen kann vom Schöpfergott, seiner Schöpfung und den Geschöpfen kaum gesprochen werden, ohne dabei das Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft zu berühren. Hier wäre eine didaktische Verschränkung schöpfungstheologisch-anthropologischer Themen mit dem Verhältnis Glaube und Naturwissenschaft bzw. der Frage nach dem Wirklichkeitsverständnis notwendig. In der unterrichtlichen Arbeit mit religiös gering oder mäßig sozialisierten Schüler(innen) besteht eine wichtige religionspädagogische Aufgabe darin, die Autonomie dieser Schüler(innen) so zu fördern, dass sie eine bewusste selbstbestimmte Fachwahlentscheidung treffen und eigenes Engagement für den RU entwickeln können.

1.6 Konfessionslose Schüler(innen)

- Konfessionslose Schüler(innen) bilden ein Viertel der Religionsschüler(innen) und sind zur Hälfte jeweils gering oder mäßig religiös sozialisiert.
- Sie müssen differenziert wahrgenommen werden, weil sie sich zur Religiosität nicht mit einheitlicher Tendenz äußern und unter religiösen über ambivalent-neutralen bis hin zu atheistischen Positionen überall vertreten sind.¹⁹⁴
- Unter Konfessionslosen ist keine klare Mehrheit für atheistische Positionen auszumachen, da sie die Gottesfrage in ihren eigenen Texten mehrheitlich nicht atheistisch beantworten.
- Gerade nicht eindeutig festgelegten Positionen der konfessionslosen Schüler(innen) zur Gottesfrage wie ihre höheren Anteile unter *Zweiflern und Distanzierten, offenen Nichtreligiösen* und der Gruppe *ohne Text* bzw. der gleich große Anteil unter *Fragenden* eröffnen einen unterrichtlichen Spielraum, der eine wichtige Aufgabe und Chance für religionsdidaktische Bemühungen darstellt.
- Konfessionslose bilden zunächst hinsichtlich Engagement und fachbezogenem Interesse eine Problemgruppe im Unterricht, weil sie die Teilnahme am RU mit erheblich geringerer primärer Motivation und stärkeren sekundären und neutralen Motiven als Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit begründen.

¹⁹⁴ Vgl. dazu in II/3.6 die Ergebnisse der Skala rel. Kritik und die der Religionsskala in V/4.5.

- Andererseits besitzen konfessionslose Schüler(innen) ausgeprägte thematische Motive und im Vergleich zu den einer Kirche angehörenden Schüler(innen) stärkere religionskundliche Motive sowie besonders große Neugier, die auf ihr Interesse am Fach weisen. Auch die Lehrperson (und ihr Unterricht) spielt bei ihnen vergleichsweise eine größere Rolle.
- Die Freundschaft zu Mitschülern, die am RU teilnehmen, ist für Konfessionslose ein wichtiges Eingangstor in den Religionsunterricht.

Könnte hinter dem vordergründigen Freundschaftsmotiv nicht auch stehen, dass Werbung für den Religionsunterricht über das Zeugnis bzw. die Meinung von Teilnehmer(innen) des Faches erfolgt?

Didaktischer Kommentar: Die Spezifika konfessionsloser Schüler(innen) in Gottesvorstellung und Gottesbild sowie ihre typischen Fragen an Gott entsprechen religiös gering oder mäßig Sozialisierten, so dass diese in den Thesen nicht extra erwähnt wurden. In der hier zusammengefassten Position zur Religiosität sind für die Unterrichtenden besonders die Konsequenzen hinsichtlich differenzierter Wahrnehmung von Konfessionslosen relevant. In der unterrichtlichen Arbeit mit diesen Schüler(innen) muss respektiert und akzeptiert werden, dass diese Jugendlichen oftmals weltanschaulich nicht eindeutig festgelegt sind und dazu auch im Ev. RU nicht gedrängt werden wollen. Konfessionslose sollten erfahren, dass dieses Fach einen Freiraum für Meinungsvielfalt darstellt, in dem Kirchenzugehörigkeit oder kirchliche Aktivitäten im Freizeitbereich keine tragende Relevanz besitzen. Eine "Lernatmosphäre der Ermutigung", wo "gemeinsames Suchen und Fragen" möglich ist, fördert die primäre Motivation dieser Schüler(innen).¹⁹⁵ Den Lehrerpersönlichkeiten kommt eine besondere Bedeutung zu, denn sie müssen Wertschätzung und Akzeptanz aller Schüler(innen), unabhängig von ihrer religiösen Vorbildung, modellhaft vorleben und so die Integration konfessionsloser Schüler(innen) unterstützen. Dann kann es gelingen, dass auch innerhalb der Religionsgruppe Toleranz, Vertrauen und Zusammenhalt wachsen kann, die für einen gelingenden Religionsunterricht notwendig sind. Grade bei der Mischung von Konfessionslosen und Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit muss etwas für das 'Wir'-Gefühl der Religionsgruppe getan werden, die sich ohnehin meistens aus mehreren Klassen oder sogar klassenstufenübergreifend zusammensetzt und daher dieses 'Wir'

¹⁹⁵ Wasna (1986), S. 509.

erst herauszubilden hat.¹⁹⁶ Konfessionslose Schüler(innen) sollten spüren, dass sie mit ihren Interessen und Fragen in der Religionsgruppe genauso ernstgenommen werden wie alle anderen Schüler(innen). Gerade wenn sie sich in einer Minderheitssituation innerhalb der Gruppe befinden, kann es hilfreich sein, sie in den Prozess der Unterrichtsplanung bzw. in die Vorbereitung der Lernsituation mit einzubeziehen.¹⁹⁷ Eine solche kooperative Unterrichtsplanung ermöglicht Interaktion zwischen allen Unterrichtsteilnehmer(innen), fördert aktives Lernen und kommt genauso den Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit zu Gute.¹⁹⁸ Weil Konfessionslose besonders neugierig auf die Themen des RU sind, kommt ihnen entsprechend ihrer schmalen religiösen Vorbildung ein mehr informatives thematisches Arbeiten auf der Sachebene entgegen, dass Bezüge zu christlichen Religiosität zunächst vermeidet. Besonders religionskundlichen Themen finden ihr Interesse und entsprechen ihrem Bedürfnis nach Bekenntnisfreiheit. Solche sachbezogenen 'neutralen' Themen bilden bei ihnen einen möglichen didaktischen Zugang zu weiterer Auseinandersetzung mit religiöser Thematik und der Gottesfrage im christlichen Verständnis. Die besondere Schwierigkeit besteht darin, dass Unterricht mit religionskundlichen Themen zur einseitigen Bearbeitung in der kognitiven Lerndimension neigt, die auf Dauer weder die Motivation erhalten noch die Behaltensfähigkeit gewährleisten kann.¹⁹⁹ Hier wird es darauf ankommen, das Andere und Fremde so zu entfalten, dass der darin enthaltene lebensrelevante Kern bzw. verborgene existentielle Fragen herausgestellt werden, die zu selbsttätiger und kreativer Auseinandersetzung auch auf der affektiven und pragmatischen Lernebene anregen.

1.7 Regionale Unterschiede

- Die Höhe der religiösen Sozialisation geht mit steigender Größe des Wohnortes unter den Religionsschüler(innen) zurück, so dass im RU von ganz

¹⁹⁶ Vgl. dazu in Kap. III/3.2 Anmerkung 2 zum Vierfaktorenmodell der TZI und der 'Wir-Ecke'. Auch W. Schulz betont in seiner "Unterrichtsplanung" (1981) die schulpädagogische Relevanz der Themenzentrierten Interaktion (vgl. S. 13-15, 61, 184) und benennt auf der Planungsebene sinnvolle Prinzipien für den 'Wir-Faktor' bzw. Gruppenbezug (S. 79f). Zuletzt hat Matthias Scharer (2002) im Methodischen Kompendium für den Religionsunterricht (Aufbaukurs), hrsg. von Adam/Lachmann, die religionsdidaktische Rezeption der TZI eindrücklich entfaltet (vgl. S. 88 – 95).

¹⁹⁷ Vgl. dazu W. Schulz (1981), S. 12 und Wasna (1986), S. 509.

¹⁹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹⁹ Vgl. dazu Frör (1983), S. 129f.

unterschiedlichen Voraussetzungen je nach Zusammensetzung der Religionsklassen auszugehen ist.

- Landkinder (aus Orten mit unter 3000 Einwohnern) sind vor allem als deutlich und hoch religiös sozialisierte Schüler(innen) im Religionsunterricht. Noch drei Viertel von ihnen erleben bei großen kirchlichen Feiertagen und bei familiären Anlässen oder häufiger im Jahr den Gottesdienst.
- Stadtkinder aus größeren und großen Städten (mit über 20000 Einwohnern) besitzen mehrheitlich eine geringe oder mäßige religiöse Sozialisation. Nur gut die Hälfte dieser Religionsschüler(innen) besucht in mehr oder weniger großen Abständen jährlich den Gottesdienst.
- Landkinder bestimmten den Evangelischen Religionsunterricht der Klassen 8 – 10 durch ihre stärkeren Anteile unter den Schüler(innen). Sie bringen eine höhere religiöse Sozialisation als Stadtkinder in den Unterricht mit, so dass der RU da, wo die Anteile von Landkindern bestimmend sind, auf günstigere Voraussetzungen zurückgreifen kann als an Schulen, wo Stadtkinder dominieren.
- Die Teilnehmer(innen) am Ev. RU an städtischen Regelschulen setzen sich in Kleinstädten und besonders auffallend in großen Städten mehrheitlich aus Landkindern zusammen. Der Ev. Religionsunterricht an diesen städtischen Regelschulen stellt daher für Kirche und Schule ein Problembereich dar, weil es nicht gelungen ist, die überwiegende Mehrheit der Regelschüler(innen) aus diesen Städten mit dem Angebot des Religionsunterrichts zu erreichen.
- An städtischen Gymnasien von kleinen bis größeren Städten mit unter 50000 Einwohnern wird die Zusammensetzung des Religionsunterrichts wesentlich durch die starken Anteile von Landkindern bestimmt.
- In großen Städten Thüringens droht die Gefahr, dass der Evangelische Religionsunterricht zu einer Angelegenheit der Mittel- und Oberschichten wird, die ihre Kinder auf das Gymnasium schicken können.²⁰⁰ Die mit steigender Einwohnerzahl des Schulortes zurückgehenden Anteile der Religionsschüler(innen) an Regelschulen weisen die ev. Kirchen auch auf eine praktisch-theologische Frage hin, die ihre missionarische Ausstrahlung in der sozialen Breite der Bevölkerung betrifft. Wird die Kirche in Zukunft nur die höher Gebildeten erreichen oder gilt die

²⁰⁰ An Schulorten mit über 10000 Einwohnern waren die Teilnehmer(innen) am Ev. RU bereits mehrheitlich Gymnasiasten. An Großstadtschulen mit über 50000 Einwohnern stellten Gymnasiasten drei Viertel aller Religionsschüler(innen). Vgl. dazu II/1.2.

ihr anvertraute Botschaft wirklich allem Volk und aller Welt (vgl. Lk 2,10 u. Mt 28, 19) ?

- Die Höhe der religiösen Sozialisation von Religionsschüler(innen) unterscheidet sich je nach politischem Kreis des Schulstandortes erheblich, so dass der Religionsunterricht in Thüringen von ganz unterschiedlichen regionalen Voraussetzungen ausgehen muss.

So besaßen die Schüler(innen) aus den Kreisen Nordhausen, Eichsfeld, Saale-Holzland und Saale-Orla zu über 70% eine deutliche oder hohe religiöse Sozialisation während Schüler(innen) aus Stadtkreisen mehrheitlich religiös gering oder mäßig sozialisiert waren.

- Zwischen den Regionen Thüringens variieren die Anteile der Teilnahmemotive unter Schüler(innen) im Religionsunterricht stark. Deshalb sollten auch regional verschiedene religionspädagogische Ansätze und Konzeptionen im Unterricht Raum bekommen, um Inhalt und Gestaltung des Faches an den Interessen der Schüler(innen) zu orientieren.

Diese regionalen Unterschiede basieren auf einem uneinheitlichen kirchlich-religionssoziologischen Kontext und beruhen teilweise auf weit zurückliegenden Ursachen in der Thüringer Kirchengeschichte. Sie korrelieren mit der regional unterschiedlich ausgeprägten Höhe der religiösen Sozialisation von Religionsschüler(innen) und hängen ebenfalls mit der unterschiedlichen Entwicklung beim Aufbau des Religionsunterrichts in Thüringen zusammen.

Didaktischer Kommentar: Der regional unterschiedlich ausgeprägte Stand der religiösen Sozialisation in Thüringen, das Verhältnis von Stadt- und Landkindern und die regional variierenden Schwerpunkte der Motive zur Fachwahlbegründung stellen den Lehrkräften des Religionsunterrichts die verantwortungsvolle Aufgabe, eigene didaktische Konzepte für ihre Religionsgruppen zu entwerfen, welche die religionspädagogische Situation ihrer Schüler(innen) vor Ort berücksichtigen. Das bedeutet, es kann nicht *den* Evangelischen Religionsunterricht in Thüringen geben, sondern vielmehr eine bunte Mischung von regional variierenden Unterrichtskonzeptionen, die sich an den Interessen der Schüler(innen), ihren Voraussetzungen und den Themen orientiert, die ihre religiöse Kompetenz fördern und entwickeln helfen. Insbesondere erweist sich in den großen Städten Thüringens das Problemfeld Regelschule als vordringliche Aufgabe, das die staatlich und kirchlich Verantwortlichen gemeinsam lösen müssen. Wenn der Ev. Religionsunterricht hier

weiterhin in einer extremen Minderheitsposition verbleibt, hat das einschneidende Konsequenzen für den Status des Faches im Kanon der Schulfächer und erzeugt schulorganisatorische Probleme, die zusätzlich die Reputation des Faches und dessen Teilnehmer(innen) belasten.²⁰¹ Die evangelischen Kirchen im Freistaat sollten an das urlutherische Engagement für die Volksschule (sprich Regelschule) erinnert werden, weil die meisten Jugendlichen diese Schulart besuchen.²⁰²

2 Die gegenwärtige Forschungslage zum RU mit ostdeutschen Jugendlichen im Gespräch mit den Ergebnissen dieser Arbeit

An dieser Stelle des religionspädagogischen Resümées soll ein kurzer Blick in wichtige andere empirischen Untersuchungen geworfen werden, um den begrenzten Thüringer Horizont zu weiten und die Ergebnisse der Arbeit im vergleichenden Gespräch zu diskutieren. Dabei beziehe ich mich in der Literatur im wesentlichen auf diejenigen Aspekte, die meinen Fragestellungen nahe kommen und für den Religionsunterricht mit Jugendlichen in Ostdeutschland relevant sind.

Der Leipziger Religionspädagoge Helmut Hanisch veröffentlichte 1996 das Buch "Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen". Dabei handelt es sich um eine empirische Vergleichsuntersuchung von Zeichnungen 7–16-jähriger religiös Erzogener aus Baden Württemberg, die im RU angefertigt wurden, mit Bildern von gleichaltrigen nichtreligiös Erzogenen aus Sachsen. Letztere wurden bei älteren Schüler(innen) im Ethikunterricht bzw. bei Grundschüler(innen) in verschiedenen Fächern angefertigt. Beide Stichproben waren regional eng begrenzt (Kirchenbezirk Heidenheim an der Schwäbischen Alb und in Sachsen hauptsächlich auf die Stadt Leipzig).²⁰³ Trotz dieser regionalen Einschränkungen und der kaum zuzusprechenden Repräsentativität²⁰⁴ ist insbesondere anzuerkennen, dass mit den Analysen von 1187 sächsischen Schüler(innen) erstmals für ein östliches Bundesland eine empirische religionspädagogische Studie vorliegt, die Auswirkungen der atheistischen Erziehung darstellt. Da das Untersuchungsmaterial von 1992 stammt, erreicht Hanisch mit der sächsischen Stichprobe Kinder und Jugendliche, die noch

²⁰¹ Damit ist der Nachmittagsunterricht an städtischen Regelschulen gemeint, der als Folge von klassen- und klassenstufenübergreifenden Religionsgruppen fast unabwendbar ist.

²⁰² Bezeichnend für die Ausrichtung der Kirchen am Bildungsbürgertum ist, dass zum Evangelischen Schulwerk in Thüringen 5 Gymnasien und nur eine Regelschule (in Nordhausen) gehören.

²⁰³ Vgl. Hanisch (1996), S. S. 30 und 118.

²⁰⁴ Leider werden für beide Stichproben die Auswahlverfahren nicht offengelegt.

überwiegend durch das DDR-Erziehungssystem in Kindergarten und Schule geprägt wurden. Während unsere Fragebogenerhebung ausschließlich kognitive Gottesvorstellungen untersucht, kommt Hanisch durch die zeichnerische Ebene auch an emotionale Züge des Gottesbildes von Kindern und Jugendlichen heran. An der Vergleichsstudie wird in beeindruckender Weise deutlich, dass nichtreligiös Erzogene weitaus stärker zum Anthropomorphismus²⁰⁵ neigen als religiös Erzogene.²⁰⁶ Durch die genauen Altersangaben ist ersichtlich, dass dies auch für die uns interessierenden 14-16-Jährigen zutrifft. Während bei religiös Erzogenen anthropomorphe Bilder mit höherem Alter stufenartig zurückgehen, verlieren diese unter nichtreligiöse Erzogenen erst ab dem 12. Lebensjahr geringfügig an Bedeutung. Mit zunehmenden Alter geht dabei die Schere zwischen nichtreligiös und religiös Erzogenen weiter auseinander. In meiner Untersuchung konnte ebenfalls ein deutlicher Rückgang anthropomorpher Gottesbilder bei zunehmender Höhe der religiösen Sozialisation und Klassenstufe (Alter) festgestellt werden (vgl. Kap IV/4.2 und 4.5). Umgekehrt weist Hanisch nach, dass religiös Erzogene wesentlich stärker zu symbolischen Darstellungen²⁰⁷ in der Lage sind und Gott eher mit helfenden oder schützenden Attributen versehen können als nichtreligiös Erzogene²⁰⁸. Meine Analysen zeigen bei christlich Erzogenen, differenziert nach religiös deutlich und hoch sozialisierten Schüler(innen), ähnliche Ergebnisse (vgl. dazu in Kap. IV/4.5 die Mannigfaltigkeit ihrer religiösen Gottesbilder und die Relevanz der Gottesbilder *Helfer* und *Freund* im Vergleich zu gering oder mäßig religiös Sozialisierten). Hanisch macht in seiner Untersuchung die positiven Auswirkungen religiöser Erziehung für ein geistiges und symbolisches Gottesbild deutlich.²⁰⁹ Seine These, dass das Gottesbild von Kindern und Jugendlichen primär nicht entwicklungspsychologisch bedingt ist, sondern entscheidend von der Sozialisation und christlichen Erziehung in Elternhaus, Gemeinde und Schule abhängt²¹⁰, ist auch ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit (vgl. Kap. VI/1.1.2). Hanisch weist auf die besondere Problematik von verstärkt kindlich-märchenhaften Gottesbildern unter nichtreligiös Erzogenen hin, die sich ohne Wachstumsanreize verfestigen und dem

²⁰⁵ Vgl. Hanisch, ebd. S. 32 die Definition für 'anthropomorphe Gottesdarstellungen'.

²⁰⁶ Vgl. Hanisch, ebd., S. 213f.

²⁰⁷ Hanisch kategorisiert darunter "Alle Bilder, die keine menschliche oder menschenähnliche Gestalt erkennen lassen" sowie Bilder, "auf denen die Schülerinnen und Schüler Gott im Rückgriff auf biblische Geschichten darstellen" (ebd., S. 32).

²⁰⁸ Vgl. ebd., S. 214ff.

²⁰⁹ Vgl. ebd., S. 222f und 228.

²¹⁰ Vgl. ebd., S. 224 und 228.

Theodizeeproblem nicht standhalten können.²¹¹ Im Jugendalter bilden diese Gottesbilder den Nährboden für Religionskritik, der dann zu einer atheistischen Haltung bei älteren Schüler(innen) führe.²¹² Solche Gottesbilder seien keine Verstehensgrundlage, "um sich qualifiziert mit dem Judentum, dem Christentum und dem Islam zu beschäftigen", weil in den Augen der nichtreligiös erzogenen Ethikschüler(innen) "diejenigen, die in diesen Religionen an Gott glauben, rückständig und abergläubig erscheinen".²¹³ Hanisch sieht hier in gedankliche Schärfe ein spezifisches Dilemma des Ethikunterrichts²¹⁴. Ich stimme Hanisch insoweit zu, dass kritische oder ablehnende Positionen im Gottesbild nicht ohne Folgen für den RU bleiben²¹⁵. In meiner Arbeit zeigt dies eindrucksvoll der starke Einfluss von religiöser Kritik²¹⁶ und der in der Religionsskala zusammenfassend bewerteten Religiosität der Schülertexte²¹⁷ auf die Motivation der Befragten. Allerdings kann ich schon aus methodischen Gründen nicht akzeptieren, dass Hanisch Ergebnisse nichtreligiös erzogener Ethikschüler(innen) auf das Gottesbild der ungetauften Teilnehmer(innen) des RU überträgt,²¹⁸ was er vor allem im Blick auf seine empirische Untersuchung von 1994 vornimmt.²¹⁹ Meine Ergebnisse zeigen unter konfessionslosen Schüler(innen) in der Skala religiöser Kritik und in der Religionsskala wesentlich differenziertere Positionen – gerade auch bei nichtreligiöser Erziehung (vgl. VI/1.6). Ausschlaggebend für diese Breite der Positionen unter Thüringer Jugendlichen ist hier offenbar die vorangehende Entscheidung der Schüler(innen) zum Besuch des Religionsunterrichts. Im Vergleich zu Hanisch wird deutlich, dass konfessionslose Schüler(innen) im RU vermutlich eine 'qualitative' Auswahl unter Konfessionslosen bilden, die sich ansonsten mehrheitlich für Ethik entscheiden. Interessanterweise musste Hanisch auch im Gottesbild der religiös erzogenen Kinder und Jugendlichen aus dem traditionell kirchlich geprägten Dekanat Heidenheim konstatieren, dass bei ihnen ein Bezug zu

²¹¹ Vgl. ebd., 163, 183, 215f., 229.

²¹² Vgl. ebd., S. 163, 183.

²¹³ Ebd., S. 210.

²¹⁴ Vgl. auch seine meiner Meinung nach zutreffende Beobachtung, dass Ethiklehrer(innen) "in der Regel... über das gleiche Gottesbild verfügen wie die Schülerinnen und Schüler. Denn sie sind in dem gleichen gesellschaftlichen Kontext und unter den gleichen Bedingungen einer sozialistischen antikirchlichen Propaganda aufgewachsen wie diejenigen, die sie unterrichten". (S. 210). Als Ausweg erscheine hier distanziert-neutrale Wissensaneignung über Religionen ohne persönliches Engagement. "Was ein solcher Unterricht erzieherisch leisten kann, bleibt offen" (ebd.).

²¹⁵ Vgl. ebd., S. 204.

²¹⁶ Vgl. Kap. III/2.6.

²¹⁷ Vgl. Kap. V/2.2.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 204.

²¹⁹ Damit ist das Buch "Religion – ein neues Schulfach" von Hanisch/Pollack (1997) gemeint.

Jesus Christus gänzlich fehlt.²²⁰ An dieser zentralen Stelle ist das Gottesbild von religiös Erzogenen aus Westdeutschland (Württemberg) offenbar genauso defizitär wie Gottesbild und Gottesvorstellung von ostdeutschen Schüler(innen) aus Thüringen (vgl. in Kap. VI unter 1.1 die entsprechende These und den didaktischen Kommentar zu 1.5). Ich kann eine gewisse Verwunderung über dieses Ergebnis nicht verhehlen, weil die Württemberger Kinder und Jugendlichen einer wesentlich intensiveren²²¹ (aber offenbar nicht besseren!) religiösen Sozialisation ausgesetzt waren als unsere Thüringer Religionsschüler(innen). In der religionspädagogischen Konsequenz ist ihm zuzustimmen, dass auch "im religiösen Milieu" das Gottesbild "immer wieder neu daraufhin zu befragen" sei, "ob es mit dem biblischen Zeugnis übereinstimmt oder ob es Einseitigkeiten aufweist"²²². Auch Hanisch stellt erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede fest, die sich in wesentlich häufigeren anthropomorphen Bildern unter Jungen und deutlich mehr symbolischen Darstellungen von Mädchen äußerten.²²³ Damit falsifiziert er seine Ausgangshypothese einer geschlechtskongruenten Abnahme anthropomorpher Darstellungen in der religiösen Entwicklung.²²⁴ Hanisch versucht, die stärkeren weiblichen Fähigkeiten zur Symbolbildung, die lebensgeschichtliche Erfahrungen widerspiegeln, mit der weiblichen emotionalen Unsicherheit bei der Verarbeitung sozialer Konflikte zu begründen.²²⁵ Ob damit das stärkere religiöse Interesse von Mädchen überzeugend begründet werden kann, erscheint mir fraglich. Als zweiten Erklärungsversuch für ausgeprägtere kognitive Kompetenzen von Mädchen zur religiöser Symbolbildung bietet er ihr stärkeres Interesse an religiösen Fragen an²²⁶, was meiner Meinung nach einer Tautologie nahe kommt. Als Religionspädagogen müssen uns allerdings weniger die letztlich nicht schlüssigen Begründungsversuche als die Wahrnehmung des Ist-Zustandes und der angemessene didaktische Umgang damit interessieren. Besonders krass fielen die Geschlechtsdifferenzen bei anthropomorphen Gottesbildern unter religiös erzogenen 15-16-jährigen Jugendlichen aus, während im 14.

²²⁰ Vgl. ebd., S. 105. Dies gilt unbeschadet dessen, dass bei Hanisch Hypothesenbildung und Aufgabenstellung auf das Gottbild intendiert war. Auch im Fragebogen der Universität Jena bezogen sich die offenen Aufgabenstellung ausschließlich auf Gott.

²²¹ Vgl. ebd. S. 13 u. 30 die Angaben von Hanisch zu christlicher Erziehung, Gebet, kirchlichen Kindergärten, durchgängig zweistündigem RU-Besuch ab Klasse 1, Konfirmandenunterricht und ev. Jugendgruppen im Dekanat Heidenheim.

²²² Ebd., S. 224.

²²³ Vgl. ebd., S. 33f und 64f. für religiös Erzogene und S. 120f und 185 für nichtreligiös Erzogene.

²²⁴ Vgl. S. 95f. und 201.

²²⁵ Vgl. ebd., S. 95f und 201. Hanisch stützt sich dabei auf die Forschungen von L.M. Brown und C. Gilligan (Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen, 1992).

²²⁶ ebd., 96.

Lebensjahr (Achtklässler) die Geschlechter relativ dicht beieinander lagen.²²⁷ Ähnliche deutlich Geschlechtsunterschiede im Gottesbild zeigte meine Untersuchung in beiden Schularten für die 9. und 10. Klassen (15-17-Jährige), während in der achten Klassenstufe (14-15-Jährige) nur am Gymnasium sich Jungen und Mädchen tendenziell relativ ähnlich waren. Ein Vergleich mit unserer Untersuchung hat natürlich aufgrund einer anderen Ausdrucksebene und Kategoriebildung enge Grenzen. Allerdings dominierten unter Thüringer Religionsschüler(innen) ähnlich wie durch Hanisch für die zeichnerischen Darstellungen festgestellt, eindeutig Mädchen bei den symbolisch-metaphorischen religiösen Gottesbildern. Andererseits waren sie auch etwas häufiger als Jungen mit anthropomorphen Gottesbilder vertreten. Das hängt möglicherweise damit zusammen, dass ich nicht nur eine Auswertung in zwei Klassifizierungen religiös bzw. neutral vornahm, sondern als dritten Bereich auch Ablehnung/Unsinn im Gottesbild erfasste, wo männliche Probanden dominierten. Hanisch, der Bildverweigerer und Probanden mit nur schriftlichen kritischen Kommentaren von vornherein nicht in die Studie aufnahm²²⁸, musste so gerade bei atheistisch-ablehnenden Positionen zu anderen Ergebnissen kommen. Unter diesen Voraussetzungen konnte er seine, sich auf die amerikanische Psychoanalytikerin A.-M. Rizzuto stützende These aufrechterhalten, dass auch atheistisch erzogene Kinder und Jugendliche Gottesvorstellungen besitzen und diese zumindest zum Ausdruck von märchenhaften Gottesdarstellungen in der Lage seien.²²⁹ So interessant seine Ergebnisse zu den Zeichnungen nichtreligiös Erzogener sind, die *hier* auch deutliche Ablehnung Gottes zeigten²³⁰, vermute ich doch einen Filtereffekt, welcher verhindert, die verbreiteten und ausdrücklich atheistischen Positionen ostdeutscher Kinder und Jugendlicher klar wahrzunehmen. In meiner Untersuchung zeigte sich – trotz Vorauslese bei Fachwahlentscheidung für RU und gegen Ethik – eine Schärfe und Ernsthaftigkeit ablehnend-atheistischer Gottesbilder²³¹, die nicht einfach als kindlich-märchenhafte Gottesvorstellungen interpretiert werden können. Unser Thüringer empirischer Befund, der allerdings nur den kognitiv-verbalen Bereich zu erfassen suchte, kann nicht die schöne Annahme einer 'anima naturaliter christiana' (Tertullian) bei allen Jugendlichen bestätigen. Zumindest didaktisch muss die

²²⁷ Vgl. ebd. S. 33f.

²²⁸ Vgl. ebd., S. 118.

²²⁹ Vgl. ebd., S. 112ff, 119 und auf S. 202 die Verifizierung der Hypothese.

²³⁰ Vgl. dazu S. 184 und 192.

²³¹ Auch wenn diese im Durchschnitt nur einen Anteil von 11,4 % besaßen, gab es deutliche Schwerpunkte in bestimmten Schülergruppen. Vgl. dazu Kap. IV/4.2 – 6. sowie im Anhang Nr. 13 die Textbeispiele zu *atheistischen* und *vulgären* Gottesbildern.

Realität atheistischer Positionen beachtet und akzeptiert werden. Unter der Prämisse der anzufragenden Übertragbarkeit (siehe oben) bietet Helmut Hanisch hierzu eine Reihe notwendiger Konsequenzen für den RU an²³², die als erste Konturen einer Religionsdidaktik für den Unterricht mit konfessionslosen Schüler(innen) in Ostdeutschland zu würdigen sind. Das Buch "Religion – ein neues Schulfach" (1997), welches eine Fragebogenerhebung von 1994 unter 1471 sächsischen Schüler(innen) auswertet, setzt die didaktischen Bemühungen für die besondere Situation und Zusammensetzung des Religionsunterrichts in Ostdeutschland fort.²³³ Im III. Kapitel habe ich bereits gelegentlich das vergleichende Gespräch mit den Ergebnissen von Hanisch/Pollack gesucht.²³⁴ Anzufragen bezüglich der von ihnen behaupteten Repräsentativität²³⁵ (vgl. dazu auch Kap. I/8 meiner Arbeit) sind die Angaben zum Anteil konfessionsloser Religionsschüler(innen), der 46 % betrug.²³⁶ Durch das Übergewicht ihrer Probanden aus dem entkirchlichten Leipzig im Vergleich zu den anderen beiden ausgewählten sächsischen Kirchenbezirken erzielen sie eine Quotierung, die logischerweise zu einem hohen Anteil konfessionsloser Schüler(innen) führt.²³⁷ Eine Aussage über den durchschnittlichen Anteil konfessionsloser Schüler(innen) im Ev. Religionsunterricht des Freistaats Sachsen ist meiner Meinung nach damit nicht möglich.²³⁸ Ähnlich wie in meiner Untersuchung nehmen Hanisch/Polack die "divergierenden Einstellungen zum Fach Religion"²³⁹ wahr, stoßen auf schichtenspezifische Unterschiede zwischen den beiden Schularten²⁴⁰ und betonen, "daß ein höherer Bildungsgrad mit einer höheren kirchlichen Entschiedenheit verbunden ist"²⁴¹ (vgl. dazu in Kap. II/1.4.4 meiner Arbeit die Ergebnisse zur höheren religiösen Sozialisation von Gymnasiasten). Sie unterteilen die Teilnehmer(innen) am RU aufgrund der Ergebnisse zur kirchlichen und religiösen Orientierung in die drei Klassen der "religiös Orientierten und kirchlich Gebundenen"; der "religiös Orientierten und

²³² Vgl. Hanisch (1996), S. 204 – 209.

²³³ Vgl. besonders Hanisch/Pollack (1997), S. 125 – 132.

²³⁴ Vgl. dazu in Kap. III die Anmerkungen 57, 74, 77, 90, 96, 97, 99 sowie 1 und 4 im Abschnitt 3.2.

²³⁵ Vgl. Hanisch/Pollack (1997), S. 36.

²³⁶ Vgl. ebd., S. 38.

²³⁷ Vgl. ebd., S. 35 die Verteilung der Probanden: 609 Schüler(innen) aus Leipzig (hier 12 % Kirchenzugehörigkeit), 489 Schüler(innen) aus dem Kirchenbezirk Borna (ca. 25 % Kirchenzugehörigkeit) und 373 Schüler(innen) aus dem Kirchenbezirk Auerbach (50 % Kirchenzugehörigkeit im Vogtland). Vgl. auf S. 40 die dazu festgestellten Ergebnisse zum Anteil getaufter Schüler(inne): Auerbach 73 %; Borna 63 % und Leipzig 34 %.

²³⁸ Die Verfasser betonen im Vergleich zur Christenlehre den fast doppelt so hohen Anteil konfessionsloser Schüler im RU (ebd., S. 39, 51).

²³⁹ Hanisch/Polack, ebd., S. 59.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 44 u. 73.

²⁴¹ Ebd., S. 59. Siehe dazu auch S. 41.

kirchlich Distanzierten" sowie der "weder kirchlich Gebundenen noch religiöse Orientierten"²⁴². Diese Klassifizierung erweist sich als "ein stark differenzierendes Kriterium bei der Wahl des neuen Faches"²⁴³ (vgl. dazu in Kap III/2.4 meine Ergebnisse zur Abhängigkeit der Teilnahmemotive am RU von der religiösen Sozialisation bzw. Kirchenzugehörigkeit). Hanisch/Pollack legen das religionspädagogische Augenmerk auf die "Heterogenität der Lernvoraussetzungen" unter den sächsischen Religionsschüler(innen) und fordern darum eine bessere didaktische Kompetenz der Lehrkräfte, um die "Möglichkeiten der Binnendifferenzierung" nutzen zu können.²⁴⁴ Genau diese Konsequenzen erfordern auch die Ergebnisse meiner Thüringer Untersuchung.

Mit Michael Domsgens Hallenser Dissertation "Religionsunterricht in Ostdeutschland" (1998) liegt aus dem anderen ostdeutschen Nachbarbundesland eine exzellente Beschreibung der Einführung des Ev. RU in Sachsen-Anhalt mit Wiedergabe zum Teil nur schwer zugänglichen Quellenmaterials vor. Dem Obertitel der Arbeit wird die Arbeit allerdings nur insoweit gerecht, als die gemeinsame Vorgeschichte von Schule und Kirche in der DDR (Teil I) ausführlich dargestellt und mit Sachkenntnis interpretiert wird. Der zweite Hauptteil widmet sich ganz der schulrechtlichen, politischen und kirchlichen Diskussion in Sachsen-Anhalt. Nur im kurzen abschließenden III. Teil klingen einige religionspädagogische Probleme an, die auch für unsere Situation in Thüringen relevant sind. Auf vier Seiten erscheint darin unter der anspruchsvollen Überschrift "Die Erarbeitung einer 'ostdeutschen Fachdidaktik'" eine durch Zitation ost- und westdeutscher Religionspädagogen gestützte Forderung nach einer dem atheistischen Umfeld "im besonderen Rechnung tragenden Didaktik"²⁴⁵. Im Anhang findet man dann noch einmal wichtiges staatliches und kirchliches Rechtsquellenmaterial zur Einführung des RU aus allen neuen Bundesländern in chronologischer und übersichtlicher Weise aufbereitet. Entsprechend ihrer Themenstellung kommen in der Arbeit die Schüler(innen) des Faches weitgehend nur als Objekte religionspädagogischer Zeitgeschichte vor.

Auch Hanne Leewe betrachtet in ihrer Dissertation (Hannover) die ostdeutsche Situation (LER in Brandenburg) aus einem anderen Blickwinkel (Lehrerinnen-

²⁴² Ebd., S. 75.

²⁴³ Ebd., S. 79.

²⁴⁴ Hanisch/Pollack, ebd., S. 74.

²⁴⁵ Domsgen (1998), S. 500.

Interviews).²⁴⁶ Von daher ist die Studie trotz ihres interessanten qualitativ-empirischen Vorgehens für unsere Orientierung an den Schüler(innen) des Religionsunterrichts kaum relevant.

"Glaube und religiöse Orientierungen von 17-19jährigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten" lautet der Titel eines Beitrages von Jörg-Michael Lischka und Carsten Großholz innerhalb des zweiten Bandes der Umfrage von Klaus-Peter Jörns "Was die Menschen wirklich glauben" (1998). Die Daten stammen von 1992 und sind im Rahmen einer Zufallsstichprobe gezogen worden.²⁴⁷ Zu den zehn Gymnasien der Stichprobe 'Schulen' gehören auch zwei Gymnasien in Ostberlin (Berlin-Mitte).²⁴⁸ Von daher interessieren mich die Ergebnisse zu den hier befragten 62 Schüler(innen), die allerdings älter als unsere befragten Thüringer Schüler(innen) waren. Diese Ostberliner Jugendlichen gehören am häufigsten (73 %) keiner Kirche an²⁴⁹. 40 % von ihnen glauben an die Existenz Gottes bzw. einer höheren Macht, aber mit einem Anteil von 19 % glauben die Ostberliner wie die Wolfsburger Jugendlichen am wenigsten an einen persönlichen Gott.²⁵⁰ Deswegen kommen die Verfasser zu der 'schwergewichtigen' Aussage: "Hier ist ein Traditionsabbruch gegenüber der Leitvorstellung der monotheistischen Religionen am deutlichsten sichtbar"²⁵¹. Unter den vier typischen Grundhaltungen in der Gottesfrage fallen wiederum die Ostberliner und Wolfsburger Jugendlichen durch jeweils ein Drittel *Atheisten* und ein knappes Drittel *Unentschiedene* besonders 'schlecht' auf.²⁵² Und dann erfährt man noch in dem Beitrag, dass "Traditionell-Gläubige" eher katholisch sind und wiederum in den Schulen Ostberlins und Wolfsburgs am seltensten angetroffen wurden²⁵³. Didaktische Überlegungen und Konsequenzen darf man von dieser Studie nicht erwarten, der es um überschaubare soziale Kontexte geht und die nicht die ost- und westdeutsche Jugend repräsentieren will.²⁵⁴

Ein Blick über den konfessionellen Gartenzaun gehört zu wichtigen Aspekten in konzeptionellen Überlegungen (vgl. Kap I/4.2). Darum suche ich hier das

²⁴⁶ Der genaue Titel der Arbeit lautet "'Man lernt ja immer, wenn man sich nicht verschließt.' : Lehrerinnen des Unterrichtsfaches 'Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde' im interkulturellen Lernprozess: Wie lehren sie Religion?" (2000).

²⁴⁷ Vgl. Tiemann (1998), S. 4.

²⁴⁸ Vgl. Lischka/Großholz (1998), S. 129.

²⁴⁹ Vgl. ebd., S. 130.

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 139 und 141.

²⁵¹ Ebd., S. 142.

²⁵² Vgl. ebd., S. 144.

²⁵³ Vgl. ebd., S. 159.

²⁵⁴ Vgl. ebd., S. 164.

religionspädagogische Gespräch mit Anton Bucher, der bereits 1996 eine wichtige empirische Studie zum katholischen Religionsunterricht in Österreich veröffentlicht hatte²⁵⁵. Seine empirische Untersuchung zum katholischen RU in Deutschland "Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe" (2000) ist für die Thüringer Verhältnisse relevanter, weil sie auch eine geringe Zahl ostdeutscher Schüler(innen) mit einschloss.²⁵⁶ In der von der Deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegebenen Untersuchung²⁵⁷ geht es Bucher vor allem um die Frage der Akzeptanz und Effizienz des Religionsunterrichts und um die Einstellungen der Schüler(innen) zu Religion und Kirche. Bucher sieht zu Recht, dass mit quantitativer Methodik nicht alle Aspekte des Faches erfasst werden können.²⁵⁸ In einer auf vier Regionen begrenzten Stichprobe wurden Schüler(innen) aus Grundschulen, der Sekundarstufe I, der gymnasialen Oberstufe sowie aus Berufsschulen befragt.²⁵⁹ Trotz der großen Zahl an 7239 Probanden ist ein Ost-Westvergleich nicht unproblematisch²⁶⁰, da in der uns interessierenden Sekundarstufe I die etwa 110 Befragten aus Sachsen einem Übergewicht von 96,5 % westdeutscher Religionsschüler(innen) aus Bayern, dem Rhein-Main-Gebiet und Niedersachsen gegenüberstehen.²⁶¹ Jenseits aller Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland sind Buchers hervorragende Aussagen zu einem normativen Vorverständnis des Faches gültig: "1. Guter Religionsunterricht bereitet den SchülerInnen Freude...2. ermöglicht die Selbsttätigkeit der SchülerInnen...3. wird von den SchülerInnen als lebensrelevant empfunden...4. bringt explizit religiöse Themen, insbesondere Gott, zur Sprache...5. peilt die ihm vorgegebenen Ziele an und erreicht sie zumindest partiell"²⁶². Seine fünf Thesen bilden einen überkonfessionellen Grundstock für eine zeitgemäße Religionspädagogik, bei dem ich nur die klassischen Unterrichtsprinzipien von Anschaulichkeit, Kindgemäßheit und Individualisierung (Differenzierung!)²⁶³ sowie die grundsätzliche Perspektive auf Schülerorientierung hin

²⁵⁵ Vgl. A. Bucher "Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach Innsbruck – Wien 1996.

²⁵⁶ Vgl. Bucher (2001), S. 33. Bucher gibt folgende prozentuale Angaben zum Anteil ostdeutscher Schüler(innen): Grundschule (4,9 %), Sekundarstufe I (3,5 %,) u. gymnasialer Oberstufe (3 %), vgl. S. 35, 57, 97. Die Untersuchung befragte aus ökonomischen Gründen im Berufsschulenteil nur Probanden aus der Region Frankfurt / Mainz (vgl. S. 107).

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 9.

²⁵⁸ Vgl. ebd., S. 13.

²⁵⁹ Vgl. ebd., S. 33.

²⁶⁰ Das sieht Bucher selbst so, vgl. ebd., S. 33.

²⁶¹ Vgl. ebd., S. 56f. Bucher gibt leider keine absoluten Zahlen für die Quotierung in den Regionen an. Besonders bedauerlich ist die fehlende Differenzierung nach Klassenstufen.

²⁶² Ebd., S. 27 – 32.

²⁶³ Vgl. dazu in Stöcker (1984), der vom Anschauungsprinzip spricht (S. 68 – 82) sowie zu den anderen beiden Unterrichtsprinzipien S. 97 - 125.

vermisse. Buchers erste These möchte ich durch einen Zusatz ergänzen, der mir in der Schulpraxis wichtig geworden ist: Freude am RU schließt das Erbringen von Leistungen und das gemeinsame Bewältigen von Durststrecken ein. Denn ohne den Kontrast von pädagogisch sinnvollen und differenzierten Anforderungen kann auch Freude nicht mehr als solche erlebt und genossen werden! Den Hang zum Relaxen in einem Ventil- und Hängemattenfach darf in keinem Fall Vorschub geleistet werden (vgl. unter Nr. 12 im Anhang meiner Arbeit Codierung 13 mit den bezeichnenden 'Hängemattenmotiven'). An diese Stelle macht Bucher aber durch seine Ergebnisse überzeugend deutlich, dass sich die Beliebtheit des Religionsunterrichts unter den Schüler(innen) verringert "wenn er als Erholungsstunde erlebt wird"²⁶⁴. Dann sinken Akzeptanz, Effizienz und Qualität des Faches, während gleichzeitig Abmeldungsbereitschaft und Unterrichtsstörungen zunehmen.²⁶⁵ Bucher stellt deutlich die Relevanz des Binnengeschehens für die Akzeptanz und Effizienz des Faches heraus und zeigt, dass diese sich enorm erhöhen, wenn als lebensrelevant erlebte Themen selbsttätig bearbeitet werden können.²⁶⁶ Obwohl diese Ergebnisse vor allem den katholischen RU in Westdeutschland betreffen, sind solche Ergebnisse von zentraler didaktischer Relevanz für den Ev. RU zwischen Thüringer Bergen und Tälern. Dazu gehören die Aussagen, dass mit zunehmenden Alter aus Schülersicht die Relevanz von lebenskundlichen Themen steigt und das Interesse an religiösen Themen sinkt²⁶⁷. Ähnliche Ergebnisse zur Altersspezifik liegen in meiner Untersuchung beim Anstieg lebenskundlicher Motive (vgl. Kap. III/2.1) sowie der anthropologischen Fragekomplexe *Mensch* und *Sünde*, *Tod* und *Teufel* vor, die mit zunehmenden Alter von einem Rückgang an *Gottesfragen* und Fragen zum Thema *Offenbarung* begleitet werden (vgl. IV/2.2). Bucher ermittelt für den Bereich der 10 bis 18-Jährigen mit zunehmendem Alter einen Rückgang an Kirchlichkeit, Religiosität und Gläubigkeit²⁶⁸, was sich in meiner Untersuchung zwischen den drei Klassenstufen differenzierter darstellt (vgl. in Kap. II/3.2 die gegenüber Acht- und Neunklässlern stärker ausgeprägte kritische oder zustimmende Religiosität von Schüler/innen) der 10. Klassenstufe). Die Thüringer Ergebnisse lassen die Interpretation zu, dies nicht nur als Rück- und Niedergang zu verstehen, sondern auch als Wachsen religiöser Autonomie zu sehen, die der unterrichtlichen Arbeit zugute

²⁶⁴ Bucher (2001), S. 74.

²⁶⁵ Vgl. ebd.

²⁶⁶ Vgl. ebd., S. 95 u. 143.

²⁶⁷ Vgl. ebd., S. 88 und 96.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S. 131f.

kommt.²⁶⁹ Gerade die Ergebnisse zu den Teilnahmemotiven der Schüler(innen) am RU (Anstieg religiös-bekennender Motive und der kirchlichen Sozialisation mit zunehmender Klassenstufe) widersprechen Buchers pauschalen Aussagen zur "geringer werdenden Relevanz religiös-theologischer Unterrichtsinhalte"²⁷⁰ bei steigendem Alter der Schüler(innen). Sollte hier ein spezifisches katholisches Problem bestehen oder doch ein Ost-West-Gegensatz vorliegen? Allerdings tragen die größere Altersspanne und die größere Differenzierung (Zusammenfassung zweier Jahrgänge) bei Bucher vermutlich entscheidend zu diesem Ergebnis bei, was sich in einer engen und detaillierten Begrenzung auf die Phase der Pubertät zwischen den Klassenstufen 8 – 10 anders ausweist. Zu den Stärken der Studie zählt zweifelsohne, dass Angaben zur religiösen Primärsozialisation in der Familie erfragt und deren Einfluss (als unabhängige Variable) berücksichtigt wird²⁷¹. In einem unbearbeiteten Neuland wie es der RU 1996 in Thüringen war, musste zunächst der Einfluss der religiösen Sozialisationsagenturen untersucht werden, ohne dass die wichtige Prägung durch Erziehung und Elternhaus erfragt werden konnte. Anders als in unserer Untersuchung stellt Bucher nur geringfügige Geschlechtsunterschiede in der Religiosität und Gläubigkeit fest.²⁷² Für unsere Thüringer Situation ist ganz besonders Anton Buchers abschließende Aussage zur notwendigen Verstärkung des ökumenischen Geistes bedeutsam, wofür Projektversuche evangelisch-katholischer Kooperation wegweisend sind.²⁷³

Für den RU in Thüringen am interessantesten versprechen die bisher erst in Teilen veröffentlichten Ergebnisse einer umfassenden empirischen Erhebung zu werden, die den Religions- und Ethikunterricht der Klassen 9 – 12 an Gymnasien und 9 – 10 an Regelschulen des Landes untersuchen²⁷⁴. In dem gemeinsamen Projekt von Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät (Prof. Dr. Dr. K. Petzold) und dem Institut für Psychologie innerhalb der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften

²⁶⁹ Dies wird in meiner Untersuchung an der vergleichsweise höchsten primären Motivation in Klasse 10 deutlich (vgl. auch VI/1.2.3).

²⁷⁰ Bucher (2001), S. 132.

²⁷¹ Vgl. ebd., S. 49ff und 81ff.

²⁷² Vgl. ebd., 131.

²⁷³ Vgl. ebd., S. 150.

²⁷⁴ Einige Ergebnisse sind veröffentlicht in: Religiöse und weltanschauliche Sozialisation von Jugendlichen in Thüringen. Eine empirische Erhebung bei 1600 Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht und Ethikunterricht der Klassen 9 – 12 an Gymnasien und 9 – 10 an Regelschulen in Thüringen 1999-2001, hrsg. von der Theologischen Fakultät und dem Institut für Psychologie der Friedrich Schiller-Universität Jena, 2001, masch. 18 Seiten sowie in: Aufbrüche, Heft 1/2002, S. 40 – 42 (= Petzold 2002). Für 2003 ist eine Buchveröffentlichung von Klaus Petzold zu den Ergebnissen der Untersuchung mit didaktischer Reflektion zu erwarten.

(Prof. Dr. E. Straube) wurde ein 390 Items umfassender Fragebogen entwickelt, der weitgehend identisch für Religions- und Ethikunterricht war.²⁷⁵ Bei der im Schuljahr 1999/2000 durchgeführten Erhebung, die auf der Basis einer repräsentativen Stichprobenplanung nach Schichtungsmerkmalen erfolgte, wurden landesweit 2100 Schüler(innen) befragt.²⁷⁶ Die quantitative Untersuchung bietet u.a. interessante und sehr erfreuliche Erkenntnisse zur Akzeptanz des Faches unter Thüringer Religionsschüler(innen). So besuchen 73 % den RU sehr gern oder gern, wobei die Beliebtheit des Faches stärker von Mädchen und Regelschüler(innen) vertreten wird.²⁷⁷ Solche Differenzierungen nach Geschlecht und Schulart sind von besonderem religionspädagogischem Interesse. Sie stellen fast 10 Jahre nach der Einführung des Faches eine weitere wichtige Hilfe für eine fachliche Evaluierung des neuen Faches sowie für künftige Aus- und Fortbildungsaufgaben dar. Außerdem kommen sie der Reputation des Faches in schulischer und kirchlicher Öffentlichkeit zugute. Erwähnt sei hier u. a. eine Konsequenz der Ergebnisse, die hinsichtlich des Methodenrepertoirs der Lehrkräfte "einen erheblichen Innovationsschub" einfordern.²⁷⁸ Dass gerade Unterrichtsthemen, "die ausdrücklich auf die eigene Existenz bezogen"²⁷⁹ sind, aus Schülersicht favorisiert werden ist ein erfreuliches Plädoyer "für mehr persönliche Relevanz im Unterrichtsgeschehen"²⁸⁰, das dem inneren Anliegen des Faches im Besonderen entspricht.

3 Konsequenzen und Perspektiven für den Evangelischen Religionsunterricht in Thüringen

3.1 Koedukation von Jungen und Mädchen in religiösen Lernprozessen ?

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen erhebliche Unterschiede in religiöser Sozialisation, Religiosität und Motivation zwischen Jungen und Mädchen. Seit langem sind solche Geschlechtsunterschiede bekannt. So findet sich in dem Anfang des 20. Jahrhunderts von Wilhelm Rein (Jena) herausgegebenen Handbuch der Pädagogik die

²⁷⁵ Vgl. Petzold (2002), S. 40.

²⁷⁶ Vgl. dazu in: Religiöse und weltanschauliche Sozialisation von Jugendlichen in Thüringen, ebd., S. 18.

²⁷⁷ Vgl. Petzold (2002), S. 40.

²⁷⁸ Ebd., S. 42.

²⁷⁹ Ebd., S. 41.

²⁸⁰ Religiöse und weltanschauliche Sozialisation von Jugendlichen in Thüringen, a.a.O., S. 7.

Behauptung, dass religiöse Gefühle "in dem weiblichen Geschlecht leichter zu erregen sind".²⁸¹ Die männlichen Jugend sei durch das "Übergewicht der verstandesmäßigen Auffassung" dem Zweifel und der Skepsis mehr zugeneigt, was bei ihr "die Entwicklung einer innigen Beziehung zu dem" hemme, "was nur mit Glauben und Vertrauen ergriffen werden kann. Weil die Religion vorzugsweise im Gemüt wurzelt, ist die männliche Seele und zwar namentlich in jungen Jahren dafür weniger empfänglich als das weibliche Herz."²⁸² Als Vater von drei Töchtern möchte ich die Prämissen dieser Aussage (Verstandesunterschiede) keinesfalls übernehmen, die ein zeitbedingtes Rollenstereotyp vertritt. Aber auch empirische Untersuchungen belegen, dass Mädchen und Frauen religiöser sind als das männliche Geschlecht.²⁸³ So hat Robert Kecskes in einer internationalen Vergleichstudie (2000) zur Religiosität von Frauen und Männern aus 11 Ländern (Datenbasis von 1991), die Ost- und Westdeutschland getrennt erfasste, festgestellt, dass auch "nach der Kontrolle der Merkmale 'Alter', 'Bildung', 'Erwerbsstatus' und 'Wohnortgröße'...Frauen in allen betrachteten Länder mit Ausnahme der Niederlande religiöser als Männer" sind.²⁸⁴ Das heißt, trotz gleicher sozialer Bedingungen bestehen diese Unterschiede weiterhin.²⁸⁵ Kecskes geht davon aus, dass dies an "einer geschlechtsspezifischen religiösen Sozialisation" liege, in der "Frauen...religiöser als die Männer erzogen wurden"²⁸⁶. Solche Unterschiede in der religiösen Sozialisation waren ja auch ein Ergebnis meiner Untersuchungen, ohne dass diese mit einer unterschiedlichen Erziehung begründet werden konnte. Petra-Angela Ahrens und Ingrid Lukatis untersuchten "Religion in der Lebenswelt von Frauen" vor allem durch Sekundäranalysen von Datenmaterial (1991) und erkennen bei beiden Geschlechtern "eine Entwicklung zu eher distanzierten Beziehungen zu Religion und Kirche...Frau-Sein an sich impliziert ganz offensichtlich nicht (mehr) zwangsläufig ein enges Religion-Kirche-Verhältnis"²⁸⁷. Anders als in meiner Untersuchung zeigen u.a. ihre Analysen, "dass sowohl junge Evangelische als auch junge Konfessionslose in den neuen Bundesländern keine Geschlechtsunterschiede erkennen lassen, was die Selbsteinschätzung als mehr oder weniger religiöser Mensch betrifft"²⁸⁸. Für meine Untersuchung unter 14 bis 17-jährigen Schüler(innen), wo die Geschlechtsverhältnisse

²⁸¹ Ackermann (1906), S. 42.

²⁸² Ebd. S. 46.

²⁸³ Vgl. Schweitzer (1993), S. 413 und Tamminen (1993), S. 328f.

²⁸⁴ Kecskes (2000), S. 92.

²⁸⁵ Vgl. ebd., S. 99.

²⁸⁶ Ebd. S. 99.

²⁸⁷ Ahrens/Lukatis (2002), S. 205.

²⁸⁸ Ebd., S. 183.

noch nicht "ungleiche Lebensumstände und asymmetrische Beziehungen" konstituieren, die später "Frauen und Männer in unterschiedlicher Weise" betreffen²⁸⁹, bleibt die Frage nach möglichen Erklärungsmodellen für die festgestellten Geschlechtsunterschiede bestehen. Könnten sie nicht doch teilweise auch "auf den allgemeinen Unterschieden in der Psyche von Jungen und Mädchen" beruhen²⁹⁰? Oder kommt stärker der unterschiedliche psycho-physische Reifegrad von Jungen und Mädchen in der Adoleszenz als Ursache in Frage? Unterschiede in der Höhe der Schulbildung oder im Status der Erwerbstätigkeit sowie Kinder spielen bei Jugendlichen dieses Alters dafür noch keine Rolle. Die 14. Shelljugendstudie "Jugend 2002" kommt zu dem Ergebnis, dass "Mädchen und jungen Frauen vor allem die besonders 'werthaltigen' Orientierungen, die sich auf das Soziale, die Natur und die Religion beziehen" wichtiger als dem männlichen Geschlecht sind und interpretiert dies "als einen Indikator für die größere Reife weiblicher Jugendlicher"²⁹¹. Zu beachten ist aber, dass nach Meinung von Annebelle Pithan eine "Gender-Forschung, die auch das Männliche u. seine hist. Verortung kritisch untersucht", noch aussteht.²⁹² Auch von daher ist Friedrich Schweitzer zuzustimmen, dass eine "lebensgeschichtliche oder genetische Betrachtung von auf Religion bezogenen Geschlechtsunterschieden...der Religionspädagogik...wichtige Impulse...für ein Handeln" geben kann, "das geschlechtsspezifisch verschieden ausgeprägten Lern- und Entwicklungsbedürfnissen gerecht wird".²⁹³ Die didaktische Orientierung dieses religionspädagogischen Resümeees fragt daher weniger nach den möglichen Ursachen und Erklärungsmodellen, so spannend dieses Thema auch ist, als nach den Konsequenzen für das unterrichtliche Handeln in religiösen Lernprozessen.²⁹⁴ In den beiden Thüringer Schularten Regelschule und Gymnasium ist im Ergebnis der Untersuchung die Frage nach einer äußeren Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen virulent geworden (vgl. VI/1.3), die gemeinhin unter dem Stichwort Koedukation kontrovers verhandelt wird. Die Problematik, die geschichtlich "erst mit den Bestrebungen nach gründlicher Frauenbildung" auftaucht, wird "bis heute von Motiven aus der

²⁸⁹ Ebd., S. 207.

²⁹⁰ Tamminen (1993), S. 329. T. nennt des weiteren das unterschiedlich erlernte Rollenverhalten und die Erziehung im Elternhaus (ebd.) als mögliche Gründe.

²⁹¹ Jugend 2002 (2002), S. 148.

²⁹² Pithan (2001), Sp. 556.

²⁹³ Schweitzer (1993), S. 420.

²⁹⁴ Nicht vergessen werden darf, dass die Intention der Fragebogenerhebung nicht auf eine Untersuchung von Geschlechtsunterschieden in der Religiosität zielte – dazu wären andere Instrumente und Operationalisierungen notwendig gewesen. Die festgestellten Unterschiede sind *ein* Ergebnis des induktiven Vorgehens dieser Untersuchung.

Frauenemanzipationsbewegung zumindest mitbestimmt"²⁹⁵. Unter anderem wird neben Deutsch, Biologie und Sport auch für Religion getrennter Unterricht gefordert.²⁹⁶ Zunächst "kritisierten feministische (Religions)-Pädagoginnen die etablierte Koedukation als benachteiligend für Mädchen (seit den 90er Jahren auch für Jungen)"²⁹⁷. Auch die Befunde von Pisa 2000 "weisen darauf hin, dass nach wie vor bedeutsame Geschlechtsunterschiede in Schülerleistungen bestehen", die "gezielte Förderung von Mädchen in den Naturwissenschaften und der Mathematik" erforderlich macht, während Jungen "stärker zum Lesen zu motivieren" sind²⁹⁸. Gerade diese neusten empirisch gestützten Geschlechtsunterschiede in den Basiskompetenzen von Lesen, mathematischer- und naturwissenschaftlicher Grundbildung von Fünfzehnjährigen zeigen, dass didaktische Konsequenzen daraus niemals von der Religionspädagogik im Alleingang zu ziehen sind. Religionsunterricht ist ein Fach unter vielen Fächern, nicht zuletzt eine möglichst farbige "Faser im Gewebe seiner Schule"²⁹⁹. Mögliche Innovationen, wie es vielleicht eine zeitweise äußere Differenzierung darstellen würde, kann dieses Fach nicht isoliert sondern nur im Gespräch und Verbund der Fächer erreichen. Um die Frage der Koedukation in religiösen Lernprozessen am Lernort Schule beantworten zu können, muss der gesamte schulische Kontext beachtet werden. Und hier zeigt sich, dass unter den ostdeutschen Gegebenheiten eine weitere äußere Differenzierung – neben der notwendigen Trennung der Klassen in Religions – und Ethikunterricht – aus schulorganisatorisch-quantitativen Gründen fast unmöglich ist. Die klassenübergreifend oder auch klassenstufenübergreifend gebildeten Religionsgruppen können keinesfalls durch eine weitere Trennung dezimiert werden. Dies würde sonst die Schüler(innen) in eine belastende und unfruchtbare Minderheitsrolle drängen, die sie bei geschlechtsgetrennten Unterrichtsgruppen eher als die zahlenmäßig stärkeren Ethikschüler(innen) betreffe³⁰⁰. So besteht eine reale Möglichkeit zeitweiser äußerer Differenzierung zwischen Jungen und Mädchen in Thüringen nur an christlichen Schulen in freier Trägerschaft, wo alle

²⁹⁵ Herkenrath (1971), Sp. 597.

²⁹⁶ Vgl. ebd., Sp. 598.

²⁹⁷ Pithan (2001), Sp. 562.

²⁹⁸ Deutsches PISA-Konsortium (2001), S. 266ff. Im Blick auf die Förderung von Jungen heißt es hier weiter: "Dabei erscheint es jedoch wichtig, Leseaktivitäten nicht nur anzustoßen, sondern sie auch aktiv zu begleiten. Um die besonders ausgeprägte relative Schwäche der Jungen beim Reflektieren und Bewerten von Texten auszugleichen, wäre vor allem die Fähigkeit zu fördern, Textinhalte mit bereits vorhandenen Wissensbeständen zu verknüpfen" (S. 267).

²⁹⁹ Petzold (1989), S. 309.

³⁰⁰ Die Benachteiligungen von jungen Christen an der DDR-Schule als teilweise stigmatisierte Minderheit, die der Verfasser kennt, sind ein warnendes Beispiel.

Schüler(innen) in Religion unterrichtet werden³⁰¹. Unter der oben genannten Prämisse des Fächerverbundes sollte dies meiner Meinung nach hier durchaus probiert werden, wenn Religion nicht das einzige Fach ist, wo die Geschlechter getrennt werden. Schon von daher ist unbedingt die Kenntnisnahme neuester schulpädagogischer Forschungen zur Geschlechtsunterschieden in der Adoleszenz notwendig.³⁰² Christliche Schulen könnten so eine Vorreiterfunktion für innovative Entwicklungsprozesse an Schulen übernehmen, die das Ziel haben sollten, dass Mädchen und Jungen gleichberechtigt und altersgerecht gefördert werden. Für religiöse Lernprozesse bieten sich aufgrund der großen Unterschiede zeitweise bzw. teilweise äußere Differenzierungen in den Klassen 8 – 10 der Regelschule und 9 - 10 des Gymnasiums besonders an. Bei einer Minderheit von Religionsschüler(innen) muss im ostdeutschen Kontext aber vermutlich in den allermeisten Fällen davon ausgegangen werden, dass praktisch nur Binnendifferenzierung zwischen den Geschlechtern innerhalb der Gruppe möglich und unbedingt erforderlich ist.

3.2 Offener Religionsunterricht für konfessionslose Schüler(innen) ?

In den konzeptionellen Überlegungen des I. Kapitels wurde die Frage der Offenheit des RU in Thüringen thematisiert (4.1). Die Ergebnisse zeigen eindrücklich, dass die konfessionslosen Schüler(innen) differenzierte Positionen zur Religiosität besitzen und bei entsprechender Akzeptanz selbstverständlich in die Religionsgruppen integriert werden können, die sich normalerweise mehrheitlich aus evangelischen Schüler(innen) zusammensetzen. Insoweit sind die Bemühungen um eine Integration von konfessionslosen Schüler(innen) aus theologischer Sicht Teil des missionarischen Auftrages der Kirche Jesu Christi (vgl. Kap. I/4.4). Den Evangelischen Kirchen in Thüringen gelingt es durch die praktizierte Offenheit des Faches, ihrer Bildungsmitverantwortung in der Öffentlichkeit einer pluralistischen Gesellschaft gerecht zu werden. Nach fast sechs Jahrzehnten antichristlich-atheistischer Indoktrination im Thüringer Bildungswesen sprechen wenige Jahre nach der 'Wiedereinführung' des Faches dafür die nicht geringen Anteile konfessionsloser

³⁰¹ Allerdings leider getrennt in evangelischen und katholischen RU.

³⁰² H. Gudjons (1999) ist zuzustimmen, dass hierbei nicht zuletzt "die Sichtweise der betroffenen Jugendlichen selbst" relevant ist, die "nur zu einem kleinen Teil eine Trennung" wollen. Auch "die Frage nach den besonderen Schwierigkeiten der Jungen (die fühlen sich untereinander überhaupt nicht wohl)" muss beachtet werden (S. 172).

Schüler(innen). Die Heterogenität der Religionsgruppen verlangt allerdings von den Lehrkräften eine besonders große didaktische Kompetenz, um den unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen der Schüler(innen) gerecht zu werden. Karl Ernst Nipkow hat in seinen Überlegungen zur kirchlichen "Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft unter ostdeutschen Bedingungen" angesichts "des Glaubensverlustes und der Konfessionslosigkeit... eine Pluralität von Hermeneutiken und Didaktiken" vorgeschlagen, um religionsdidaktisch angemessen handeln zu können³⁰³. Zum einen sei bei schon vorhandenem Einverständnis im Glauben, d.h. unter Christen, "eine *Didaktik des gemeinsamen Einstimmens, Einübens und Mittvollzugs*" angebracht, wo man selbstverständlich davon ausgeht "dass die Bibel die Grundlage des gemeinsamen Glaubens ist" und "Gebet und Gesang...auch im Unterricht möglich" sind³⁰⁴. Zum anderen sei für die Situation des "noch nicht vorhandenen Einverständnisses... "eine *Didaktik der offenen Suche und kritischen Auseinandersetzung*" notwendig, "wobei sich allerdings immer wieder überraschend Einverständnis einstellen kann"³⁰⁵ (vgl. in Kap. V/4.5 meiner Untersuchung die wahrnehmbaren Anteile von Konfessionslosen unter den *Religiösen* und *kritisch Religiösen*). Und schließlich brauche man "für Situationen des verlorengegangenen Einverständnisses" eine *Didaktik seelsorgerlich-pädagogisch nachgehender Begleitung*", die Raum für "Glaubensgespräche" bietet³⁰⁶. Nipkow unterscheidet hier zu Recht, ob ein Jugendlicher "von einem gewachsenen atheistischen Hintergrund herkommt" oder "mit einem erschütterten christlichen" in den Unterricht kommt³⁰⁷. Die von ihm des weiteren geforderte Entwicklung einer "*interkulturellen und interreligiösen Hermeneutik und Didaktik*"³⁰⁸ ist meiner Meinung nach für den RU in Thüringen nicht so drängend, weil unsere Schüler(Innen) bisher kaum *direkt* mit Menschen anderer Kultur- und Religionskreise konfrontiert werden (vgl. dazu Anmerkung 82 in Kap. III). Ich denke, dass sich eine 'ostdeutsche' Religionsdidaktik trotz des erfreulichen Anteils von konfessionslosen Schüler(innen) nicht nur an der zweiten 'offenen Didaktik' orientieren kann. Die Mehrheit der evangelischen Schüler(innen) hat ein Recht, entsprechend ihrer konfessionellen Prägung (vgl. in Kap. I/4.5 zur konfessionellen Bindung des RU) und Motivation (vgl. in Kap. III/2.4.2 und unter 3.1.4 u. 7 zum

³⁰³ Nipkow (1995), S. 144.

³⁰⁴ Ebd., S. 145.

³⁰⁵ Ebd.

³⁰⁶ Ebd.

³⁰⁷ Ebd.

³⁰⁸ Ebd.

religiös-bekennenden Motiv und der kirchlichen Sozialisation) gebildet und begleitet zu werden. Eine wohldosierte Mischung der drei von Nipkow vorgeschlagenen 'Hermeneutiken' und 'Didaktiken' ist hilfreich, um Religionsunterricht mit konfessionslosen Schüler(innen) situationsgemäß und schülerorientiert zu gestalten. Neben diesen drei religionsdidaktischen Ansätzen, die kaum in Reinkultur und isoliert praktiziert werden können, ist immer auch eine *"entwicklungspsychologisch differenzierende Hermeneutik und Didaktik geboten"*³⁰⁹. Religionsunterricht mit Jugendlichen in der Adoleszenz ist etwas anderes als Religionsunterricht an der Grundschule, wo – *nomen est omen* - erst der Grund gelegt werden muss³¹⁰. Dass eine religionsdidaktische Elementarisierung zum Wesenszug eines Religionsunterrichts mit konfessionslosen Schüler(innen) gehören sollte³¹¹, muss mit Nachdruck angesichts der Ergebnisse zu Gottesbild und Gottesvorstellung in dieser Arbeit gefordert werden³¹².

3.3 Integrativer Religionsunterricht von Haupt- und Realschüler(innen) an Thüringer Regelschulen ?

Im Ergebnis dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass zwischen Hauptschüler(innen) und Realschüler(innen) der 8 und 9. Klassenstufen erhebliche Unterschiede in Religiosität und Motivation bestehen, die in integrativen Religionsgruppen virulent werden und besonderer religionsdidaktischer Beachtung bedürfen (vgl. VI/1.4.1 u. 2). Die Situation ist in Thüringen aus den im Folgenden genannten Gründen für den Religionsunterricht besonders markant - und wie ich meine - dramatisch zugespitzt: Anders als in den alten Bundesländern gibt es in diesem Bundesland keine Haupt- und Realschulen, sondern nur die eine Schulart 'Regelschule'.³¹³ Sie bietet unter einem Dach den Schüler(innen) Haupt – oder Realschulabschluss an³¹⁴. Die Schulkonferenz kann "im Benehmen mit dem Schulträger" darüber entscheiden, "ob ab Klassenstufe 7 abschlussbezogene Klassen gebildet werden oder ob eine Differenzierung nach Kursen

³⁰⁹ Ebd., S. 146.

³¹⁰ Singen und Beten sind auch bei vorhandenem Einverständnis, d.h. unter Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit in der Pubertät besonders problematisch.

³¹¹ Vgl. Nipkow (1995), S. 146f und Grethlein (1995), S. 172.

³¹² Vgl. in diesem Kapitel 1.5. 1 u. 2 sowie den abschließenden didaktischen Kommentar dazu.

³¹³ Das trifft ebenso für die anderen ostdeutschen Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern zu, wo Haupt- und Realschüler(innen) zusammen in Mittel- bzw. Sekundarschulen oder Regelschulen unterrichtet werden.

³¹⁴ Vgl. § 4 u. 6 des Thüringer Schulgesetzes (1993).

erfolgt"³¹⁵. An Regelschulen mit Kurssystem werden die Schüler(innen) nur in den Hauptfächern getrennt. Hauptschüler(innen) und Realschüler(innen) werden in Klasse 8 und 9 dann gemeinsam in den Fächern Geschichte, Geographie, Sozialkunde, Musik, Kunsterziehung, Religionslehre/Ethik und Sport unterrichtet. In der 8. Klassenstufe existiert zusätzlich noch gemeinsamer Unterricht in Physik, Chemie und Biologie.³¹⁶ An Regelschulen mit abschlussbezogener Klassenbildung kommt es praktisch kaum zu getrennten Religionsgruppen von Hauptschüler(innen) und Realschüler(innen).³¹⁷ Die Aufteilung in die wahlobligatorischen Fächer Religion und Ethik führt meistens zu geringeren Teilnehmerzahlen im RU, welche eine schulabschlussbezogene homogene Gruppenbildung nicht gestattet.³¹⁸ Das bedeutet, in Thüringen findet in den Klassenstufen 7 – 9 überwiegend gemeinsamer Religionsunterricht von Haupt- und Realschüler(innen) statt. Dies stellt an sich zunächst kein besonderes Problem dar, weil im integrativen Unterricht – wenn er entsprechend geplant und differenziert wird – "die 'schwächeren' und 'mittleren' Schüler in der Regel eher fördert und die 'besseren' nicht in unzumutbarer Weise gehemmt" werden³¹⁹. Von daher vertritt Wolfgang Schulz als einer der profiliertesten Erziehungswissenschaftler die Position, dass "Binnendifferenzierung... jeder äußeren Differenzierung in Leistungs- und sogar in Interessengruppen vorzuziehen" sei³²⁰. Das spezielle Thüringer Problem besteht darin, dass nach Auskunft des Kultusministeriums im Schuljahr 2001/2002 in der Klassenstufe 8 nur 17,7 % und in Klassenstufe 9 sogar nur 6,7 % der Hauptschüler(innen) im Kurssystem teilweise gemeinsam mit Realschüler(innen) unterrichtet wurden.³²¹ Das heißt, die überwiegende Mehrheit der Thüringer Regelschulen führt ab Klasse 7 abschlussbezogene Klassen. Demnach sind Religions- und Ethikunterricht meistens die einzigen Fächer – wenn man einmal vom gemeinsamen Sportunterricht absieht³²² –, wo

³¹⁵ Ebd., § 6, Abs. 3.

³¹⁶ Vgl. zur Stundentafel an Regelschulen § 44, Anlage 2 und § 45 der Thüringer Schulordnung (1994).

³¹⁷ Vgl. dazu in Kap. II/1.1. In meiner Befragung besuchten 78 Probanden hauptschulabschlussbezogene Religionsgruppen (21 % der befragten Hauptschüler(innen)). Dieser Anteil hat sich durch den Rückgang der Schülerzahlen bedingt, inzwischen weiter gesenkt. In meinem Dienstbereich kommen separate Religionsgruppen für Hauptschüler(innen) inzwischen so gut wie nicht mehr vor.

³¹⁸ Aufgrund der höheren Teilnehmerzahlen im Ethikunterricht an Regelschulen kommt es hier eher zu schulabschlussbezogener Gruppenbildung ab Klassenstufe 7.

³¹⁹ Schulz (1981), S. 121.

³²⁰ Ebd., S. 119.

³²¹ Die Zahlen sind der Antwort von Kultusminister Dr. Krapp auf die Kleine Anfrage des Abgeordneten Döring (SPD) zur Unterrichtsorganisation an Regelschulen in der 3. Wahlperiode des Thüringer Landtages vom 10.9.2002 entnommen (Drucksache 3/2705). Für die davor liegenden Jahrgänge liegen die prozentualen Anteile zwischen abschlussbezogenen Klassen und Kurssystem ähnlich.

³²² Sportunterricht, der kaum die kognitive Lerndimension, sondern im wesentlichen die psychomotorischen u. affektive Ebene benötigt, steht daher weniger vor den didaktischen Problemen des gemeinsamen Unterrichts von Haupt- und Realschüler(innen).

ab Klassenstufe 7 für Haupt- und Realschüler(innen) gemeinsamer Unterricht stattfindet. Dass die hier verlangte Integration besondere Probleme mit sich bringt, wenn sie ansonsten in anderen Fächern nicht praktiziert wird, liegt auf der Hand. Denn für das Gelingen einer integrativen Gruppenbildung, in der verschiedene Schülertypen zusammen unterrichtet werden, sind Einübung und ein umfassendes Schulkonzept notwendig, das Integration und Binnendifferenzierung bejaht. Da dies in den meisten Fällen nicht praktiziert wird, treffen den Religionsunterricht in besonderem Maße die Nachteile der Kombination von Haupt- und Realschüler(innen) innerhalb der Thüringer Regelschule. Bildungspolitisch kann man über die Vorzüge eines zwei oder aber dreigliedrigen Schulsystem mit jeweils guten Argumenten kontroverser Meinung sein. Im dreigliedrigen Schulsystem besteht die Chance, dass Hauptschüler(innen) die notwendig spezielle Beachtung, Zuwendung und Förderung durch Lehrer(innen) bekommen, die sich ganz auf sie einlassen können und die dafür nötige fachliche Spezialisierung besitzen. Dagegen bietet das zweigliedrige Schulsystem für den Schulträger finanzielle Vorteile in einem Gebäude (das ist in den ärmeren ostdeutschen Bundesländern nicht unwichtig), erspart den Schüler(innen) längere Fahrtstrecken und vermeidet eine soziale Stigmatisierung der Hauptschüler(innen), die sonst schon am Schulgebäude als Schlusslicht der Bildungslandschaft erkennbar wären. Vor allem sprechen aber pädagogische Gründe für eine integrative Schule, welche die frühzeitige Selektion der Heranwachsenden nach Leistung und Schulabschlüssen vermeidet (siehe Pisa 2000) und eine gezielte Förderung der oftmals schwächeren Hauptschüler(innen) im integrativen Unterricht mit Realschüler(innen) ermöglicht. Da nach dem Willen der meisten Schulkonferenzen³²³ überwiegend abschlussbezogene Klassen gebildet werden, kommen die letztgenannten pädagogischen Vorteile an Thüringer Regelschulen ab Klasse 7 kaum zum Tragen. Damit ist das aus den alten Bundesländern hinlänglich bekannte 'Problemfeld Hauptschule' nicht vom Tisch, sondern wie Dietlind Fischer vom Comenius-Institut zu Recht feststellt, in den neuen Bundesländern "nur verlagert"³²⁴. Zumindest der Religionsunterricht bekommt an Thüringer Regelschulen weniger die Vorteile, sondern vor allem die Nachteile des zweigliedrigen Schulsystems zu spüren. Religionslehrer(innen) an Thüringer Regelschulen stehen häufig allein vor der besonderen Herausforderung, in den Klassenstufen 7 bis 9 Haupt- und Realschüler(innen) gemeinsam in oftmals klassenstufenübergreifenden Gruppen zu

³²³ D.h. der schwarze Peter liegt nicht beim Kultusministerium. Ursache für diese Entwicklung ist auch die mangelnde Akzeptanz des Kurssystems in der Bevölkerung und im Lehrkollegium.

³²⁴ Fischer (1995), S. 344.

unterrichten und dieses Miteinander erst einüben zu müssen. Dass diese schwierige Situation kaum in Schule, Kirche und religionspädagogischer Fortbildung bewusst wahrgenommen wird, erfuhr ich kürzlich in einem Gespräch mit einer Regelschulreferentin eines Staatl. Schulamtes. Auch dieser engagierten Frau war die Sondersituation des Faches in den Klassen 7 –9 bisher so nicht bewusst gewesen. Die Lehrkräfte an Regelschulen können allein an ihrer Situation zunächst wenig ändern, da hier der schulische Kontext der bestimmende Faktor ist. Weder eine wünschenswerte Zunahme von integrativem Unterricht an Regelschulen, der wichtige Vorarbeit für den RU leisten könnte, noch homogene Religionsgruppen mit Hauptschüler(innen) einer Klassenstufe sind kurzfristig zu erreichen. Als Schulbeauftragter empfehle ich Religionslehrkräften und Schulleitungen, eine klassenstufenübergreifende Religionsgruppe für Hauptschüler(innen) zu bilden (z.B. Klasse 8 + 9), wo die Lehrenden sich ganz auf die Bedürfnisse der Hauptschüler(innen) einstellen können.³²⁵ In den meist kleinen Gruppen wäre auch ein sozialisationsbegleitender, seelsorgerlicher Akzent (Stoodt) eher möglich und ist oftmals gerade nötig.³²⁶ Gegebenenfalls muss dann aufgrund der Teilnahmezahlen eine parallele klassenstufenübergreifende Realschülergruppe in Kauf genommen werden, weil "man im Zweifel für die 'Schwächeren' optieren" sollte³²⁷. Allerdings ist dieses Modell wegen des parallel liegenden Ethikunterrichts häufig schulorganisatorisch nicht umsetzbar (Gruppenbildung) oder würde zu ungünstigem Nachmittagsunterricht führen. So müssen Thüringer Religionslehrkräfte an Regelschulen meist versuchen, trotz erhebliche Unterschiede in Religiosität und Motivation Hauptschüler(innen) und Realschüler(innen) gemeinsam zu unterrichten und diese schwierige Aufgabe bewusst annehmen. Als didaktisches Prinzip sollte gelten, was Anna-Katharina Szagun für heterogene Lerngruppen in Integrationsklassen treffend formulierte: "Die unterschiedlichen Fähigkeiten und Förderbedürfnisse innerhalb der konkreten Lerngruppe erfordern durchgängig ein methodisches Vorgehen, das den gleichen Bildungsinhalt bei abgestuften Zielen binnendifferenziert so angeht, dass den unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten und Lerngeschwindigkeiten Rechnung getragen

³²⁵ Vgl. dazu bei D. Fischer (1995) die Thesen der Arbeitsgemeinschaft Ev. Erzieher, die ganz von den Schüler(innen) als Subjekte des Lernens ausgehen und fragen "Welchen Religionsunterricht brauchen Hauptschülerinnen und Hauptschüler für ihre Entwicklung von Identität, Selbstvertrauen und für ein Bestehen in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft?" (S. 344).

³²⁶ Vgl. Stoodt (1992), S. 298.

³²⁷ Schulz (1981) S. 120.

wird"³²⁸. Ich stimme Frau Prof. Szagun zu, dass diese Zielstellung, die zunächst für das Zusammensein von 'behinderten' und 'nichtbehinderten' Schüler(innen) aufgestellt wurde, genauso für reformpädagogische Ansätze an Regelschulen und für den oftmals klassenstufenübergreifenden Unterricht bedeutsam ist.³²⁹ Auch wenn der "Respekt vor den spezifischen Möglichkeiten und Grenzen jedes Einzelnen und dessen individuell spezifische Förderung...im Mittelpunkt" steht, sollte unbedingt auf das "bewusste Gestalten von Gemeinsamkeit, von Kooperation trotz Verschiedenheit" geachtet werden, die "wesentliche Ziele des integrativen RU bilden"³³⁰. Nicht zuletzt erfordert ein derartig konzipierter RU von den Lehrkräften besondere Fähigkeiten, die "über ein breites Repertoire von individualisierenden und interaktiven Zugangs- und Verarbeitungsweisen verfügen" und in der Lage sein sollten "die hinsichtlich Form und Niveau je unterschiedlichen Beiträge dann zu einem Gesamtergebnis zusammen zu binden"³³¹. Lehrkräfte sind unter ostdeutschen Bedingungen im Religionsunterricht wesentlich stärker auf diese Fähigkeiten angewiesen als Religionslehrer(innen) in den alten Bundesländern, weil sie meistens klassenübergreifend und häufig klassenstufenübergreifend arbeiten müssen, etliche konfessionslose Schüler(innen) zu integrieren haben (vgl. 3.2) sowie an Regelschulen Haupt- und Realschüler(innen) gemeinsam unterrichten. Religionslehrer(innen) an ostdeutschen Regelschulen haben offenbar die schwerste Aufgabe zu bewältigen, die aber zugleich eine sehr reizvolle pädagogische Herausforderung darstellt. An den Anforderungen wird deutlich, dass in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung künftig ein Schwerpunkt auf den Erwerb von Kompetenzen für solchen integrativen und binnendifferenzierten Unterricht gelegt werden muss. Im Mangel an entsprechenden Fähigkeiten liegt häufig die Ursache, dass in meinem Dienstbereich (und nicht nur hier) immer wieder Pfarrerinnen und Pfarrer eher bereit sind, am Gymnasium Religionsunterricht zu erteilen als an der Regelschule. Beim Nachwuchs ist das Interesse am Lehramtsstudium in Ev. Religion für Regelschulen ebenfalls geringer ausgeprägt als für das Lehramt an Gymnasien. Einer *Evangelischen* Religionspädagogik sollte darum die vorrangige jesuanische Option für die Kleinen, Geringen und Schwachen (vgl. Mk 2,17 und Mt 18,10; 25,40) zu denken geben.

³²⁸ Szagun (2002), S. 386.

³²⁹ Vgl. ebd.

³³⁰ Ebd.

³³¹ Ebd.

3.4 Die Balance zwischen religiösen, neutralen und atheistischen Positionen bei vierzehn- bis siebzehnjährigen Religionsschüler(innen) und das evangelische Profil des Faches

Die im Anhang (Anlage 15) wiedergegebene Auswahl von Schületexten belegt in eindrucksvoller Weise die Spannbreite von Positionen Thüringer Religionsschüler(innen), die sich differenziert zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz darstellt. Ich vermute, dass die Jugendlichen uns Erwachsenen nur dann einen derartig tiefen und echten Einblick in ihre Gedanken, Gefühle und Fragen, d.h. in ihre Religiosität bzw. weltanschaulichen Positionen geben, wenn wie hier die Bedingungen einer streng anonymen Befragung eingehalten werden. Im normalen Unterricht bekommen Religionslehrer(innen) derartige Äußerungen von Jugendlichen viel seltener zu hören. Gerade die eigene Religiosität betrifft die Intimsphäre des Menschen, die nicht jedem und jederzeit gezeigt werden will und des Schutzes vor neugierigen Blicken bedarf. Im Religionsunterricht sind die Lehrkräfte aber keine Zuschauer, sondern Beteiligte eines spannungsreichen Prozesses, in dem die Gottesfrage immer wieder verborgen ist und oftmals auch ausdrücklich zur Sprache kommt. Von daher ist es wichtig, anhand der Texte einen authentischen Einblick in das zu bekommen, was Religionsschüler(innen) im tiefsten Sinne bewegt und umtreibt. Gerade diese Äußerungen von Jugendlichen aus dem Jahre 1996 sind auch jetzt noch im Vergleich mit gegenwärtigen Religionsschüler(innen) interessant und verdienen es, in der religionspädagogischen Arbeit zur Kenntnis genommen zu werden. Denn die Auseinandersetzung mit Gott, dem 'uralten Turm' (Rilke) führen gegenwärtige Schüler(innen) nach meinem Eindruck ähnlich kontrovers. Darum wird es darauf ankommen, dass verschiedene und gegensätzliche Positionen zur zentralen Mitte des Faches möglich sind und ausgehalten werden können. Wir Lehrkräfte haben darauf zu achten, dass eine Art dynamischer Balance³³² zwischen religiösen, neutralen und atheistischen Positionen im Unterricht vorhanden ist, damit nicht Schülergruppen mit ihren Positionen in eine unfruchtbare Minderheitsposition geraten. Das bedeutet, dass auch neutrale oder nichtreligiöse bzw. atheistische Positionen der Jugendlichen - wenn

³³² Vgl. zum Begriff der dynamische Balance, die eine Steuerung durch den Leiter erfordert und daher auch ihre Schwerpunkte auf einzelne Positionen verlagern kann, in Cohn/Farau (1987), S. 351-366. Wie Ruth C. Cohn verstehe ich dynamische Balance hier nicht nur im engeren TZI-Sinn auf das Vier-Faktoren-Modell beschränkt, sondern als allgemeinen "Lebensbegriff, die Notwendigkeit, Gegenpole im Leben einzubeziehen... Leben ist gekennzeichnet durch sich bewegende Neuorientierung und nicht durch Statik. Der Begriff der dynamischen Balance ist eine Aufmerksamkeitshilfe, lebendiges Lernen/Lehren und lebendiges Leben zu begünstigen." (S. 353).

sie sachlich vorgetragen werden - als konstruktive Beiträge zum Unterrichtsgeschehen zu verstehen sind. Religionslehrer(innen) sollten unbedingt versuchen, die nicht selten vorhandenen religiös-ablehnende Meinungen und vor allem die dahinter stehenden Schülerpersönlichkeiten zu akzeptieren. Hier hat meiner Meinung nach das zu gelten, was Carl Gustav Jung 1932 in einem Vortrag vor der Elsässischen Pastoralkonferenz "Über die Beziehungen der Psychotherapie zur Seelsorge" so ausdrückte: "Man kann nichts ändern, das man nicht annimmt. Verurteilung befreit nicht, sie unterdrückt"³³³. Unter diesen Voraussetzungen können sich Religionslehrer(innen) zurecht vom missionarischen Auftrag der Kirche Jesu Christi in ihrer Arbeit leiten lassen (vgl. Kap. I/4.4). Angesichts der verbreiteten Konfessionslosigkeit und der dialogischen Konkurrenzsituation zum Fach Ethik halte ich ein klares evangelisches Profil des Faches in Thüringen für wichtig. Dies mag in den alten Bundesländern noch anders sein, wo man möglicherweise auf deutliche Konturen verzichten kann, weil in der Regel fast alle Schüler(innen) das Fach besuchen. Darum kann ich nicht nachvollziehen, warum man das Fehlen von kirchlichen Mitarbeiter(innen) im schulischen RU und den Verzicht auf die *vocatio* in der ansonsten hervorragenden niedersächsischen empirischen Studie "'Religion' bei ReligionslehrerInnen" mit einem 'souveränen beruflichen Selbstkonzept' der Religionslehrer(innen) in Verbindung bringt.³³⁴ Ich möchte die Vokation als eine begleitende Segenshandlung verstehen, die ein vergessenes Sakrament der Kirche (Jörg Zink) ist. In der Öffentlichkeit der versammelten christlichen Gemeinde sollen Religionslehrer(innen) damit in ihren verantwortungsvollen Dienst hervorgehoben und gewürdigt werden. Durch den Segen Gottes bekommen sie Ermutigung und Stärkung in sinnlich erfahrbare Weise für ihren Auftrag als evangelische Religionslehrer(innen) zugesprochen. So sieht der ehemalige Mecklenburger Oberkirchenrat Eckart Schwerin die Kirche zu Recht als Partner, der "die Religionsunterricht Erteilenden für ihre wichtige Aufgabe unterstützen und selbstverständlich kontinuierlich in ihrer Praxis begleiten" muss³³⁵. Im Blick auf die Schüler(innen) bedeutet die Hervorhebung des evangelischen Profils, "ihnen beim selbständigen Nachdenken über Gott" zu helfen³³⁶. Mit Karl Ernst Nipkow teile ich die Hoffnung, dass so "die Kirche ihren einladenden Charakter vielleicht ein Stück weit

³³³ C.G. Jung (1963), S. 367.

³³⁴ Vgl. A. Feige u. B. Dressler in: Feige/Dressler/Lukatis/Schöll (2001), S. 463, Anmerkung 14. Beide Autoren wissen aber, dass eine "ähnlich angelegte Untersuchung" bei Religionslehrer(innen) in Ostdeutschland "wahrscheinlich zu ganz anderen Ergebnissen gelangen" würde (S. 465, Anmerkung 17).

³³⁵ E. Schwerin (2002), S. 83.

³³⁶ Nipkow (1990), S. 85.

zurückgewinnen" oder wie in Ostdeutschland, überhaupt erst deutlich machen kann³³⁷. In Thüringen verkörpert der Religionsunterricht häufig nicht, wie Nipkow noch 1990 für die alte Bundesrepublik meinte, "nach wie vor 'Kirche in der Schule'"³³⁸, sondern staatliche wie kirchliche Religionslehrer(innen) bieten sich durch ihre Person hier oftmals als Menschen an, bei denen Erstbegegnung mit Kirche und christlichem Glauben möglich ist. Dass dabei unter vielen Jugendlichen in den neuen Bundesländern ein verfestigter atheistischer Grundkonsens bzw. ein einseitiges Wirklichkeitsverständnis erst behutsam aufgebrochen werden muss, verdeutlicht die Aussage eines siebzehnjährigen Gymnasiasten, der zur Gottesvorstellung schreibt: "*dass es ihn nicht gibt, weil alle Vorgänge auf der Welt wissenschaftl. zu belegen sind und weil ich auch nicht religiös erzogen worden bin*" (245/9). So geht die 13.Shellstudie "Jugend 2000" davon aus, dass "nur ein kleinerer Teil" der ostdeutschen Jugendlichen "eine religiöse Erziehung...erhält: Gottesdienstbesuch, Beten und Glaube an ein Weiterleben nach dem Tode sind bei ihnen inzwischen nur noch bei kleinen Minderheiten feststellbar"³³⁹. Für die gesamte Bundesrepublik gilt: "Die Kirchlichkeit" und "religiöse Grundhaltung im Leben hat bei den deutschen Jugendlichen stark an Boden verloren"³⁴⁰. Auch die 14. Shelljugendstudie "Jugend 2002", in der Religion nur marginal vorkommt, sieht unter den westdeutschen Jugendlichen einen klaren "Rückgang der Bewertung der Religiosität"³⁴¹. Bohrende Fragen bleiben offen, wie auf diesen Abwärtstrend in ganz Deutschland praktisch-theologisch angemessen zu reagieren ist. Wird Ostdeutschland (und auch Tschechien) ein weißer Fleck auf der religiösen Landkarte Europas bleiben oder wird es auch im Westen zusehends brüchiger und weißer? Religionspädagogische Forschung besitzt hier in jedem Fall eine Aufgabe von bleibender Bedeutung, um empirische Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Jugendliche des dritten Jahrtausends über die Gottesfrage denken bzw. ihre eigene Religiosität ausdrücken.

³³⁷ Ebd.

³³⁸ Ebd..

³³⁹ Jugend 2000 (2000), S. 180.

³⁴⁰ Ebd.

³⁴¹ Jugend 2002 (2002), S. 154.

3.5 Ein Plädoyer für einen schülerbezogenen und lebensrelevanten Religionsunterricht

Im Fragebogen wurden 3889 Schülerinnen und Schüler aus Thüringen auch nach ihren Gründen für den Besuch des RU gefragt. Bei dieser Arbeit bin ich vom Motiv der Schülerorientierung geleitet worden (vgl. Kap. I/6.1). Zum einen ist es für eine wissenschaftliche Begleitung religionspädagogischer Arbeit ganz wesentlich, dass die Motive und Interessen von Schüler(innen) am und im Religionsunterricht differenziert erfasst und wahrgenommen werden. Nur wenn wir wissen, warum Schüler(innen) dieses Fach wählen bzw. was sie an diesem Fach anspricht, kann eine notwendige Schülerorientierung im ostdeutschen Religionsunterricht weiter vorangetrieben werden. Diese bedeutet nicht, dass Seinsaussagen unbesehen zu Sollensaussagen erhoben werden dürfen.³⁴² Schülerorientierung ist aber notwendig dafür, dass Religionsunterricht überhaupt gelingt, dass der Unterricht tatsächlich bildet, dass er lebendiges und selbsttätiges Lernen ermöglicht und entsprechend gestaltet wird. Orientierung an den Motiven und Interessen heutiger Schüler(innen) heißt auch deren Lebensfragen wahrzunehmen. Nur so besteht die Chance, dass RU sich tatsächlich zum *Evangelischen* Religionsunterricht entwickelt und qualifiziert, wo heutige Schülerinnen und Schüler ein unzweideutiges Ja und eine Ermutigung wahrnehmen und kennen lernen, die über den schulischen Raum hinaus durch das Leben tragen können. Eine Neunklässlerin am Gymnasium schrieb in ihrem Fragebogen: *"In der Bibel u. in anderen Quellen stehen sehr viele Ereignisse/Dinge, die sehr schwer zu verstehen, zu glauben sind. Ich glaube, dass der Religionsunterricht einem hilft, sich u. Gott zu verstehen u. in Verbindung zu bringen"* (170/6). Wenn wie in diesem Beispiel die notwendige Lebensrelevanz an der zentralen Mitte des Faches, an der Gottesfrage, deutlich wird, dann hat der *Evangelische* Religionsunterricht seinen tiefsten Sinn erfüllt. Zum anderen liegt mir daran, dass Religionsunterricht als Schulfach eine gesicherte und akzeptierte Stellung im Fächerkanon Thüringer Schulen behält bzw. erhält. Dahinter stehen vordergründig weniger missionarische Interessen als nüchterne Zahlen über den starken Rückgang der Konfessionszugehörigkeit ostdeutscher junger Eltern und deren schulpflichtiger Kinder. Im Westen Deutschlands ist die meist selbstverständliche Konfessionszugehörigkeit die entscheidende Ursache für die übliche Teilnahme am

³⁴² Vgl. Nipkow (1995), S.135. Nipkow wehrt sich hier zu Recht gegen eine "Induktion von unten", die Fakten zu Normen erhebt. Vgl. dazu meine Bestimmung von 'Schülerorientierung' in Kap. I/6.1, die einen 'doppelten Perspektivwechsel' aufzunehmen versucht.

Religionsunterricht. Die Konsequenzen, die ein von nur einer kleinen Minderheit angenommenes Fach für Schulorganisation und Stellung im Fächerkanon Thüringer Schulen haben, kenne ich aus der eigenen Berufspraxis zu Genüge. Deswegen braucht das Fach auch ganz wesentlich die Akzeptanz bei religionsmündigen Schüler(innen). Vierzehn- bis Siebzehnjährige entscheiden sich, bzw. in Klasse 8 noch formalrechtlich ihre Eltern, für dieses Fach und damit gegen eine Alternative (Ethik)³⁴³. Wer zur Wahl steht, sollte wissen, warum er gewählt wurde, damit er nicht eines Tages abgewählt wird. Und schließlich verlangen die im Schuljahr 1999/00 eingeführten neuen Lehrpläne auch vom Evangelischen RU "einen schülerbezogenen Unterricht" um "zur schulinternen Kommunikation und Kooperation" anzuregen und "zur Qualitätsverbesserung und Entwicklung jeder einzelnen Schule im Freistaat beizutragen"³⁴⁴. Diesem Anliegen bin ich verbunden und dem soll die vorliegende Untersuchung nicht zuletzt dienen.

³⁴³ Das Fach Katholische Religion wird in großen Teilen des Freistaates nicht an Schulen unterrichtet, sondern der in Gemeinderäumen stattfindende Unterricht der Katholischen Kirche wird vom Kultusministerium als Schulfach anerkannt. Deswegen ist es vielerorts keine schulische Alternative für das Wahlverhalten von Schüler(innen) und Eltern.

³⁴⁴ Kultusminister Dieter Althaus im Vorwort zu den neuen Lehrplänen, S.1f.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, E.: Knaben und Mädchen, in: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. von Wilhelm Rein, 5. Band, 2. Aufl. Langensalza 1906, S. 41 - 48
- Adam, Gottfried: Glaube und Bildung. Überlegungen zu einer religionspädagogischen Kairologie anhand der Gottesfrage, in: Möckel, Andreas u.a. (Hrsg.): Erziehung zur rechten Zeit, Würzburg 1990, S. 9 - 23
- Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, 5. Aufl. Göttingen 1997
- Adam, Gottfried: Lehrpläne des Religionsunterrichts, in: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, 5. Aufl. Göttingen 1997, S. 194 - 221
- Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002
- Ahrens, Petra-Angela/Lukatis, Ingrid: Religion in der Lebenswelt von Frauen. Eine Annäherung über Ergebnisse quantitativer Forschung, in: Franke, Edith/Matthiae, Gisela/Sommer, Regina (Hrsg.): Frauen, Leben, Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden, Stuttgart/Berlin/Köln 2002
- Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen 46. Jg. Nr. 5 vom 20.5.1993, S. 66
- Arbeitskreis Bildung in der Ev. – Luth. Kirche in Thüringen: Zum Verhältnis von Evangelischem Religionsunterricht und Ethik in Thüringen, in: Roland Degen/Götz Doy'' (Hrsg.): Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, Berlin 1995, S. 110 - 116
- Arbeitskreis "Konfirmation" der Jugendkammer der EJTh und des PTZ der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen: Konfirmandenunterricht – Konfirmandenzeit – Konfirmation – konfirmierendes Handeln – Jugendarbeit, Reinhardtbrunn 1997, 11 Seiten
- Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Kundgebung der 8. Synode der Evang. Kirche in Deutschland vom 11.November.1994 in Halle/Saale, in: Christenlehre 7 – 8/1995, S- 338 - 344
- Barz, Heiner: Religion ohne Institution?; Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern; Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern, Teil 1, 2 u. 3 des Forschungsberichts 'Jugend und Religion'. Im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen 1992 u. 1993
- Biesinger, Albert: Religionsunterricht als Erschließung der Gottesbeziehung, in: Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999, S. 343 - 354
- Biewald, Roland: Zur Frage der Offenheit und Öffentlichkeit des Religionsunterrichts (aus ostdeutscher Sicht), in: Zilleßen, Dietrich (Hrsg.): Religion, Politik, Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext, Münster 2001, S. 205 - 216
- Bönsch, Manfred: Differenzierungsform, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität, Hamburg 1993, S. 320 – 331
- Bönsch, Manfred: Differenzierungsformen, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Hrsg. von Gunter Otto und Wolfgang Schulz, 2. Aufl. Stuttgart 1993, S. 411 - 421
- Boßmann, Dieter/Sauer, Gert (Hrsg.): Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, München 1984
- Brockmann, Gerhard/Stoodt, Dieter: Schülerorientierung als Situationserschließung und Situationsbearbeitung, in: Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft 65 (1976), S. 256 - 269

- Bucher, Anton: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart/Berlin/Köln 1994
- Bucher, Anton: Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach, Innsbruck/Wien 1996
- Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. Stuttgart 2001
- Cohn, Ruth C./Farau, Alfred: Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, 2. Aufl. Stuttgart 1987
- Cohn, Ruth C./Terfurth, Christina (Hrsg.): TZI macht Schule: lebendiges Lehren und Lernen, 2. Aufl. Stuttgart 1993
- Dahm, Karl-Wilhelm/Luhmann, Niklas/Stoodt, Dieter: Religion – System und Sozialisation, Neuwied 1972
- Degen, Roland/Doye', Götz (Hrsg.): Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, Berlin 1995
- DeBecker, Klaus: Kinder und Jugendliche unter der Last der Sinnsuche. Religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Gottesverständnis, in: Boßmann, Dieter/Sauer, Gert (Hrsg.): Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, München 1984, S. 112 - 126
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001
- Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche, 2. Aufl. Berlin 1978
- Diederich, Jürgen: Differenzierung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, Hrsg. von Ernst-Günther Skiba, Christoph Wulf u. Konrad Wünsche, 1. Aufl. Stuttgart 1983, S. 413 - 416
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, 7. Aufl. Hamburg 2001
- Döhnert, Albrecht: Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion. Studien zum Fortbestand der Jugendweihe nach 1989 und die Konfirmationspraxis der Kirchen, Leipzig 2000
- Domsgen, Michael: Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998
- Drehse, Volker/Mette, Norbert: Sozialisation (religiöse), in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2007 - 2015
- Ebeling, Gerhard: Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. I: Berlin 1986
- Eberhard, Otto: Evangelischer Unterricht und Reformpädagogik. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik seit der Jahrhundertwende, München 1961
- Eberhard, Otto: Evangelische Lebenskunde auf wertpädagogischer Grundlage, Stuttgart 1928
- Eiben, Jürgen: Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe?, in: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Hrsg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Band 2, Opladen 1992, S. 91 - 103
- Ellkind, David: Total verwirrt. Teenager in der Krise, Hamburg 1990
- Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. von Wilhelm Rein, 5. Band, 2. Aufl. Langensalza 1906
- Engelhardt, Klaus (Hrsg.): Fremde Heimat Kirche: die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 1997
- Engelhardt, Klaus (Hrsg.): Fremde Heimat Kirche – Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare zur dritten EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2000

- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Hrsg. von Hans-Dieter Haller/Hilbert Meyer, Stuttgart 1986;
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Hrsg. von Gunter Otto und Wolfgang Schulz, 2. Aufl. Stuttgart 1993;
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, Hrsg. von Ernst-Günther Skiba, Christoph Wulf u. Konrad Wünsche, 1. Aufl. Stuttgart 1983
- Epting, Wilhelm: Das Pädagogisch-Theologische Zentrum Reinhardsbrunn, in: Die Christenlehre (47. Jg.) 8 – 9/1994, S. 341 - 349
- Epting, Wilhelm: Wenn PfarrerInnen, kirchliche MitarbeiterInnen und LehrerInnen erneut "zur Schule gehen". Erinnerungen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Einführung des Religionsunterrichtes in Thüringen, in: Schwerin, Eckart/Wilke, Hans-Hermann (Hrsg.): Aufbrüche und Umbrüche. Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirchen seit der Wende, Leipzig 1998, S. 172 - 190
- Evangelisches Kirchenlexikon. Hrsg. von E. Fahlbusch u.a., Bd. 3 u. 4, 3. Aufl. Göttingen 1992ff
- Ev.-Luth. Landeskirche in Thüringen (Hrsg.): "Beteiligungsoffene Gemeindekirche". Ergebnis der Arbeitsgruppe "Zukünftige Gestalt der Kirche (Perspektivkommission)", 1999
- Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs (Hrsg.): Arbeit mit Konfirmanden, Konfirmation, Jugendweihe. Anregungen zum Gespräch und Materialien, Schwerin 1994
- Falkenau, Manfred (Hrsg.): Kundgebungen. Worte, Erklärungen und Dokumente des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, Bd. 2 1981 – 1991, Hannover 1996
- Feige, Andreas: Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982
- Feige, Andreas: Was kann und soll eine 'qualitative' Studie leisten? Religionssoziologische Überlegungen zum Forschungsansatz der Studie 'Jugend und Religion', in: AEJ - Studententexte Heft 2/1992, S. 63 - 75
- Feige, Andreas/Dressler, Bernhard/Lukatis, Wolfgang/Schöll, Albrecht: "Religion" bei ReligionslehrerInnen: Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster 2000
- Fischer, Dietlind: Religionsunterricht für Hauptschülerinnen und Hauptschüler, in: Christenlehre 7 – 8/1995, S. 344 - 350
- Fraas, Hans-Jürgen: Sozialisation, in: Theologische Realenzyklopädie, Bd. 31, Berlin/New York 2000, S. 538 - 542
- Fraas, Hans-Jürgen: Religiöse Sozialisation – Religiöse Entwicklung – Religiöse Erziehung, in: Gottfried Adam/ Rainer Lachmann (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, 5. Aufl. Göttingen 1997, S. 138 - 162
- Frank, Jürgen/ Schwerin, Eckart: Wie stehen die Kirchen - in Ost und West – zum schulischen Religionsunterricht? in: Wermke, Michael (Hrsg.): Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, S. 73 – 83
- Franke, Edith/Matthiae, Gisela/Sommer, Regina (Hrsg.): Frauen, Leben, Religion. Ein Handbuch empirischer Forschungsmethoden, Stuttgart/Berlin/Köln 2002

- Fremde Heimat Kirche. Ansichten ihrer Mitglieder. Erste Ergebnisse der dritten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Studien- und Planungsgruppe der EKD, Hannover 1993
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, 14. Aufl. Opladen 1990
- Frör, Kurt: Grundriss der Religionspädagogik. Im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft, 2. Aufl. Konstanz 1983
- Früchtel, Ursula: Mit der Bibel Symbole entdecken, Göttingen 1991
- Gemeindedienst der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (Hrsg.): Wofür – um alles in der Welt – gibt es unsere Kirche?. Bericht der Ökumenischen Besuchsgruppe in der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen im Oktober/November 1998, Eisenach 1998
- Gestaltung und Kritik. Zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD und der Geschäftsstelle der VEF, Hannover u. Frankfurt/Main 1999
- Glock, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: Matthes, Joachim: Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Hamburg 1969, S. 150 - 168
- Glötzner, J.(Hrsg): Religionsunterricht. Kritische Stichwörter, München 1981
- Grethlein, Christian: Religionsunterricht an Gymnasien – eine Chance für volksskirchliche Pfarrer. Eine empirische Untersuchung der Einstellung hauptamtlicher Religionslehrer an bayrischen Gymnasien zu ihrem Unterrichtsfach, Frankfurt/M. 1984
- Grethlein, Christian: Zur Person Christian Grethlein, in: Christenlehre 47. Jg. Heft 8 –9/1994, S. 361 - 367
- Grethlein, Christian: Lernort Gemeinde – Lernort Schule. Einige religionspädagogische Überlegungen zu ihrem Verhältnis, in: ThLZ 118. Jg. 1993, Nr. 7/8, Sp. 571 – 586.
- Grethlein, Christian: Empirische Stolpersteine auf dem Weg zur kirchlichen Bildungsverantwortung in Ostdeutschland, in: Degen, Roland/Doye', Götz (Hrsg.): Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, Berlin 1995, S. 163 - 173
- Grethlein, Christian: Kinder- und Jugendarbeit in einer ostdeutschen evangelischen Kirche. Ein praktisch-theologischer Kommentar zum Bericht der Bischofsvisitation der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit in der Kirchenprovinz Sachsen, in: Aufbrüche 9. Jg. Heft 1/2002, S. 6- 12
- Grethlein, Christian: Was kann der Religionsunterricht für die Werteerziehung der Schule leisten?, in: Deutsches Pfarrersblatt Heft 8/2002, S. 379 - 382
- Große, Ludwig: Religion gehört zum Bildungsauftrag der Schule, in: Glaube und Heimat Nr. 22 vom 2.6.1991, S. 1
- Große, Ludwig: Religionsunterricht in Thüringer Schulen – Wie es begann, in: Die Christenlehre (47. Jg.) Heft 7/1994, S. 279 - 294
- Große, Ludwig: Zur Entwicklung des Religionsunterrichts in Thüringen, in: Aufbrüche, hrsg. vom PTI Drübeck, Heft 1/2 1999, S. 8 - 13
- Grözinger, Albrecht: Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. Grundwissen für Theologinnen und Theologen, München 1991
- Grözinger, Albrecht: Sprache, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2028 - 2031
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick- Kompendium – Studienbuch, 6. Aufl. Bad Heilbrunn 1999
- Hahn, Matthias/Hartmann, Christoph/Kahl, Detlev/Plaga, Ulrich-Johannes (Hrsg.): Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen – Dokumente konfessioneller Kooperation, Münster 2000
- Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 5, 2.Aufl. Düsseldorf 1994

- Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter u. Gabriele Miller, Bd. 2, München 1986
- Hanisch, Helmut: Menschen erfahren Gott, in: Der Evangelische Erzieher (43 Jg.), Frankfurt/M. Heft 5/1991, S. 529 - 546
- Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nicht-religiös Erzogenen im Alter von 7 – 16 Jahren, Leipzig 1996
- Hanisch, Helmut/Pollack, Detlef: Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Leipzig 1997
- Harz, Frieder/Schreiner, Martin (Hrsg.): Glauben im Lebenszyklus, München 1994
- Helmer, Karl: Der Interessenbegriff in der Pädagogik, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bd., Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Hrsg. von Hans-Dieter Haller/Hilbert Meyer, Stuttgart 1986, S. 490 - 495
- Heimbrock, Hans-Günter: Motivation, in: Theologische Realenzyklopädie, Hrsg. von Gerhard Krause und Gerhard Müller, Band 23, 1994, S.373 - 379
- Hemel, Ulrich: Religiosität, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1839 - 1844
- Hering, Ulrich/Reusss, Johanetta: Erste Erfahrungen aus dem Miteinander von Lehrern und kirchlichen Mitarbeitern im Kirchenkreis Nordhausen, in: Aufbrüche, hrsg. vom PTI Drübeck, Heft1/1994 S. 13
- Herkenrath, Liesel-Lotte: Koedukation, in: Neues pädagogisches Lexikon. Hrsg. von Hans Hermann Groothoff und Martin Stallmann, 5. Aufl. Stuttgart/Berlin 1971, Sp. 597 - 599
- Hieber, Astrid/Lukatis, Ingrid: Zwischen Engagement und Enttäuschung. Frauenerfahrungen in der Kirche, Hannover 1994
- Hoenen, Raimund: Jugendweihe, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 938 - 940
- Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1994
- Im Blickpunkt: Religionsunterricht in der Diskussion. Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern. Hrsg. vom Comenius-Institut, Münster 1993
- Jendorff, Bernhard: Religion unterrichten - aber wie? Vorschläge für die Praxis, München 1992
- Jörns, Klaus-Peter/Großholz, Carsten (Hrsg.): Was die Menschen wirklich glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens - Analysen einer Umfrage, Gütersloh 1998
- Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Hrsg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, 4 Bände, Opladen 1992
- Jugend 2000. Hrsg. von der Deutschen Shell, Bd. 1, Opladen 2000
- Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Hrsg. von der Deutschen Shell, Frankfurt/Main 2002
- Jugendliche begleiten und gewinnen. 12 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Jugendweihe/Jugendfeier und ihrem Verhältnis zur Konfirmation, Hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Hannover 1999
- Jüngel, Eberhard: Metaphorische Wahrheit. Erwägungen zur theologischen Relevanz der Metapher als Beitrag zur Hermeneutik einer narrativen Theologie, in: Ricoeur, Paul/Jüngel, Eberhard: Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache, München 1974, S. 71 - 122
- Jung, Carl Gustav: Über die Beziehung der Psychotherapie zur Seelsorge, in: Gesammelte Werke, Bd. XI, Zürich-Stuttgart 1963, S. 355 - 376

- Kaufmann, Hans-Bernhard: Einige Fragen aus Anlaß der Einführung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern, in: Die Christenlehre (46 Jg.) Heft 7/1993, S. 293 - 297
- Kecskes, Robert: Religiosität von Frauen und Männern im internationalen Vergleich, in: Lukatis, Ingrid (Hrsg.): Religion und Geschlechterverhältnisse, Opladen 2000, S. 85 - 100
- Kehrer, Günter: Einführung in die Religionssoziologie, Darmstadt 1988
- Kiesow, Hartwig: Atheistische oder fromme Jugendliche? Erste Ergebnisse einer Fragebogenerhebung im Evangelischen Religionsunterricht der Klassen 8 – 10 in Thüringen, in: Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis, 50. Jg. 1997, Heft 3, S. 9 – 15
- Kiesow, Hartwig: Weder fromm noch gleichgültig. Repräsentative Befragung: Der Religionsunterricht und die Thüringer Jugendlichen, in Glaube u. Heimat Nr. 36 vom 7.9.1997, S. 5
- Kiesow, Hartwig: Der Teufel und Sankt Michael. Lebendiges Arbeiten an alten Symbolen im Thüringer Religionsunterricht, in: Petzold, Klaus (Hrsg.): Werkstatt Religionspädagogik. Kreative Lernprozesse in Schule und Gemeinde, Bd. 2, Leipzig 1998, S. 52 – 73
- Kinderfreundliche Gemeinde und Gesellschaft. Beschlüsse der 8. Synode der EKD vom 11. November 1994 in Halle/Saale, in: Die Christenlehre 5/1995, S. 207 - 208
- Köck, Peter/ Ott, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, 5. Aufl. Donauwörth 1994
- Kromrey, Heinz: Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, 9. Aufl. Opladen 2000
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Expertise einer Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2001
- Laatz, Wilfried: Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler, Frankfurt/Main 1993
- Langmaack, Barbara: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck, Weinheim 1991
- Lamneck, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Bd. 1: Methodologie, 2. Aufl. Weinheim 1993 und Bd. 2: Methoden und Techniken, 2. Aufl. Weinheim 1993
- Landeskirchenrat (Hrsg.): Recht der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen. Ergänzbare Rechtsquellensammlung, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997
- Lehmann, Karl (Hrsg.): Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft. Ein Symposium im Bonner Wasserwerk, Stuttgart/Berlin/Köln 1998
- Leewe, Hanne: "Man lernt ja immer, wenn man sich nicht verschließt." Lehrerinnen des Unterrichtsfaches "Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde" im interkulturellen Lernprozess: Wie lehren sie Religion?, Münster 2000
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität, Hamburg 1993, Band 2: Jugend bis Zeugnis, 5. Aufl. Hamburg 1998
- Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 1 und 2, Neukirchen-Vluyn 2001
- Lieberknecht, Christine: Dem Religionsunterricht eine Chance geben. Perspektiven christlicher Erziehung nach dem Ende der sozialistischen Gesellschaft, in: Zeitwende, 64. Jg., Heft 1/1993, S. 42 – 50.
- Lieberknecht, Christine: "...dem Religionsunterricht in Thüringen....weiter Gottes Segen und eine gute Zukunft...", in: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): In der Schule von Gott sprechen. Religionsunterricht – Chance für die Gesellschaft. 10 Jahre Religionsunterricht im Freistaat Thüringen, Forum/ Heft 10, Bad Berka 2001, S. 15 - 17
- Lischka, Jörg-Michael/Großholz, Carsten: Glaube und religiöse Orientierungen von 17-19jährigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, in: Jörns, Klaus-Peter/Großholz, Carsten

- (Hrsg.): Was die Menschen wirklich glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens - Analysen einer Umfrage, Gütersloh 1998, S. 127 - 164
- Lott, Jürgen, (Hrsg.): Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992
- Lott, Jürgen: "Wie hast du's mit der Religion?": das neue Schulfach "Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde" (LER) und die Werteerziehung in der Schule, Gütersloh 1998
- Lott, Jürgen: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1159 – 1165
- Lukatis, Ingrid (Hrsg.): Religion und Geschlechterverhältnisse, Opladen 2000
- Marketing für die Kirche. Ergebnisse der Marktforschungsstudie der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen, in: Evangelischer Pressedienst. Dokumentation, Nr. 24 vom 10. Juni 2002
- Marx, Karl/Engels, Friedrich: Über Religion, 3. Aufl. Berlin 1984
- Merten, Klaus: Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis, 2. Aufl. Opladen 1995
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 2. Praxisband, 2. Aufl. Frankfurt/Main 1989
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1. Theorieband, 4. Aufl. Frankfurt/Main 1991
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 12. Aufl. Frankfurt/Main 1993
- Matthes, Joachim (Hrsg.): Fremde Heimat Kirche – Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare zur dritten EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2000
- Matthes, Joachim: Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Hamburg 1969
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 6. Aufl. Weinheim 1997
- Möckel, Andreas/Müller, Armin (Hrsg.): Erziehung zur rechten Zeit. Festschrift für Erich Hußlein zum 60. Geburtstag Würzburg 1990
- Nastainczyk, Wolfgang: Didaktik, in: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter u. Gabriele Miller, Bd. 2, München 1986, S. 467 - 477
- Nembach, Ulrich (Hrsg.): Jugend und Religion in Europa. Berichte eines Symposions, 2. Aufl. Frankfurt/M. 1990
- Neubert, Ehrhart: Die postkommunistische Jugendweihe – Herausforderung für kirchliches Handeln, in: Zur Konfessionslosigkeit in (Ost-) Deutschland. Ein Werkstattbericht, in: Begegnungen 4/5. Hrsg. von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin der EKD, Berlin 1994, S. 34 - 86
- Neubert, Ehrhart: "gründlich ausgetrieben". Eine Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission), Begegnungen 13. Hrsg. von der Studien- und Begegnungsstätte Berlin der EKD, Berlin 1996
- Neues pädagogisches Lexikon. Hrsg. von Hans Hermann Groothoff und Martin Stallmann, 5. Aufl. Stuttgart/Berlin 1971
- Nipkow, Karl Ernst: Grundfragen der Religionspädagogik, Band 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, 2. Aufl. Gütersloh 1988
- Nipkow, Karl Ernst: Die Gottesfrage bei Jugendlichen – Auswertung einer empirischen Umfrage, in: Nembach, Ulrich (Hrsg.): Jugend und Religion in Europa. Berichte eines Symposions, 2. Aufl. Frankfurt/M. 1990, S. 233 - 259
- Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, 3. Aufl. München 1990
- Nipkow, Karl Ernst: Protestantismus und die Ambivalenz postmodern-moderner Religiosität. Empirische Spiegelungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, in: Harz, Frieder/Schreiner, Martin (Hrsg.): Glauben im Lebenszyklus, München 1994, S. 51 - 65

- Nipkow, Karl Ernst: Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft unter ostdeutschen Bedingungen, in: Degen, Roland/Doye', Götz (Hrsg.): Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, Berlin 1995, S. 131 - 160
- Nipkow, Karl Ernst: Problemorientierter Religionsunterricht, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1559 - 1565
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, 3. Aufl. Weinheim 1995
- Otter, Joachim: Aus den Superintendenturen Gera, Weida, Altenburg und Schmölln, in: Streiflichter aus der RU-Weiterbildung in Thüringen, in: Die Christenlehre (47. Jg.) Heft 7/1994, S. 299 - 301
- Otto, Gert/Dörger, Hans-Joachim/Lott, Jürgen: Neues Handbuch des Religionsunterrichts, 4. Aufl. Hamburg 1972
- Otto, Gert: "Religion" contra "Ethik"?: Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1986
- Otto, Gert: Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle. Sieben Thesen mit Erläuterungen, in: Lott, Jürgen (Hrsg.): Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, S. 359 – 374
- Otto, Gert: Religionskunde, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1687 - 1691
- Petzold, Klaus, Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht. Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen, Frankfurt/Main 1989
- Petzold, Klaus (Hrsg.): Werkstatt Religionspädagogik. Kreative Lernprozesse in Schule und Gemeinde, Bd. 2, Leipzig 1998
- Petzold, Klaus: Thüringen, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2114 – 2119
- Petzold, Klaus: Religion und Ethik hoch im Kurs. Eine repräsentative Befragung bei Schülerinnen und Schülern in Thüringen, in: Aufbrüche, hrsg. vom PTI Drübeck, Heft 1/2002, S. 40 - 42
- Pithan, Annebelle: Feministische Theologie, Religionspädagogik, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 556 - 563
- Platzer-Wedderwille, Karl: TZI im Schulalltag. Geschichtsunterricht in einer 10. Gymnasialklasse, in: Cohn, Ruth C./Terfurth, Christina (Hrsg.): TZI macht Schule: lebendiges Lehren und Lernen, 2. Aufl. Stuttgart 1993, S. 125 - 143
- Pollack, Detlef: Religiös-kirchlicher Wandel in Ostdeutschland nach 1989, in: Engelhardt, Klaus (Hrsg.): Fremde Heimat Kirche – Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare zur dritten EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft, Gütersloh 2000, S. 310 - 333
- Porzelt, Burkhard/Güth, Ralph (Hrsg.): Empirische Religionspädagogik: Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster 2000
- Preul, Reiner: Sozialisation, in: Evangelisches Kirchenlexikon. Hrsg. von E. Fahlbusch u.a., Bd. 4, 3. Aufl. Göttingen 1996, Sp. 353 - 355
- Preul, Reiner: Religiöse Sozialisation, in: Evangelisches Kirchenlexikon. Hrsg. von E. Fahlbusch u.a., Bd. 3, 3. Aufl. Göttingen 1992, Sp. 1610 - 1612
- Preul, Reiner: Religion III. Praktisch-theologisch, in: Theologische Realenzyklopädie, Hrsg. von Gerhard Krause und Gerhard Müller, Bd. 28, 1997, S. 546 – 559.
- Prior, Harm: Sozialformen des Unterrichts, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Hrsg. von Gunter Otto und Wolfgang Schulz, 2. Aufl. Stuttgart 1993, S. 143 - 158

- Rahmenrichtlinien für die Konfirmandenzeit und Konfirmation, in: Amtsblatt der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (55. Jg.) Nr. 9 vom 15.9.2002, S. 181 - 187
- Reden von Gott in der Welt. Der missionarische Auftrag der Kirche an der Schwelle zum 3. Jahrtausend. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD im Auftrag des Präsidiums der Synode, Hannover 2000
- Reiher, Dieter: Stand der Regelungen zum Religionsunterricht in den ostdeutschen Ländern. Schulgesetze und Synodenbeschlüsse, in: Die Christenlehre 44 Jg. Heft 11/1991, S. 488 - 494
- Reinert, Andreas: Eine Didaktik des Fremden, in: Entwurf 1/2000, S. 35 - 39
- Reiser, Helmut/Lotz, Walter: Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik, Mainz 1995
- Religiöse Bildung in der Schule. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Hannover 1997
- Rickers, Folkert: Evangelische Religionspädagogik, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1728 - 1735.
- Ricoeur, Paul/Jüngel, Eberhard: Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache, München 1974
- Ritter, Werner H.: Religion in nachchristlicher Zeit. Eine elementare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Konstruktion, Frankfurt/Main 1982
- Rothgangel, Martin/Hilger, Georg; Schüler, Schülerorientierung, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1932 - 1938
- Sandt, Fred-Ole: Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster/New York/München/Berlin 1996
- Salzmann, Renate: Aus der Superintendentur Eisenach, in: Streiflichter aus der RU-Weiterbildung in Thüringen, in: Die Christenlehre (47. Jg.) Heft 7/1994, S. 297 - 298
- Schack, Eckhard: Ein altes Schulfach ist neu im Gespräch: Religionsunterricht. Die schnelle Einführung ist umstritten, in: Glaube und Heimat Nr. 44 vom 3.11.1991, S. 4
- Scharer, Matthias: Themenzentrierte Interaktion, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, S. 84 - 97
- Schaub, Horst/Zenke, Karl G.: Wörterbuch zur Pädagogik, München 1995
- Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Religion, Ethik, Schule. Bildungspolitische Perspektiven in der pluralen Gesellschaft, Münster 1999
- Schelander, Robert: Lebenskunde, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1164 - 1168
- Schmidt, Wilfried: Zur Situation des Religionsunterrichts im Bereich der Evang.-Luth. Kirche in Thüringen, in: Die Christenlehre 8/ 92, S. 349 - 352
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, 6. Aufl. München/Wien 1999
- Schüler, Tobias: Die Entwicklung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern konkretisiert am Beispiel Thüringen, Diplomarbeit im Fachbereich Religionspädagogik der Universität Jena, masch. 1994
- Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung, 3. Aufl. München/Wien/Baltimore 1981
- Schulz, Wolfgang: Differenzierung, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, Hrsg. von Dieter Lenzen, Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Hrsg. von Gunter Otto und Wolfgang Schulz, 2. Aufl. Stuttgart 1993, S. 409 - 411
- Schuster, Robert (Hrsg.): Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984

- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 2. Aufl. München 1991
- Schweitzer, Friedrich: Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen, in: Der Ev. Erzieher 45 (1993), S. 411 - 421
- Schweitzer, Friederich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, 2. Aufl. Gütersloh 1998
- Schwerin, Eckart: Plädoyer für einen offenen und kooperativen Religionsunterricht, in: Die Christenlehre (45 Jg.) Heft 5/1992, S. 206 - 215
- Schwerin, Eckart: Bildungsverantwortung der Kirche heute in Ostdeutschland, in: Degen, Roland/Doye', Götz (Hrsg.): Bildungsverantwortung der Evangelischen Kirchen in Ostdeutschland. Grundsatztexte – Entwicklungen – Kommentare, Berlin 1995, S. 181 - 192
- Schwerin, Eckart/Wilke, Hans-Hermann (Hrsg.): Aufbrüche und Umbrüche. Zur pädagogischen Arbeit der evangelischen Kirchen seit der Wende, Leipzig 1998,
- Siedler, Dirk Chr.: Paul Tillich, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 2127 – 2128.
- Stäblein, Friedrich: Positionen von Kirchen und Kultusministerien zum ökumenischen Religionsunterricht, in: Aufbrüche, hrsg. vom PTI Drübeck, Heft 3/1996, S. 21 - 23
- Statistisches Jahrbuch Thüringen, Ausgabe 1996. Hrsg. vom Thüringer Landesamt für Statistik, Erfurt 1996
- Statistisches Jahrbuch Thüringen, Ausgabe 1997. Hrsg. vom Thüringer Landesamt für Statistik, Erfurt 1997
- Statistisches Jahrbuch Thüringen, Ausgabe 2001. Hrsg. vom Thüringer Landesamt für Statistik, Erfurt 2001
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1997
- Steinhäuser, Martin: Zu Weihnachten ist es die perfekte Umgebung. Das Kirchengebäude als Wahrnehmungszone 10 bis 16-Jähriger. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Mecklenburg-Vorpommern, in: Christenlehre/ Religionsunterricht – Praxis (55. Jg.), Heft 1/2002, S. 7 – 18.
- Stöcker, Karl: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, 18. Aufl. München 1984
- Stollberg, Dietrich: Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion, München 1982
- Stoodt, Dieter: Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in: Der Evangelische Erzieher (23. Jg.) Heft 1/1971, S. 1 - 10
- Stoodt, Dieter: Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Dahm, Karl-Wilhelm/Luhmann, Niklas/Stoodt, Dieter: Religion – System und Sozialisation, Neuwied 1972, S. 189 - 237
- Stoodt, Dieter: Sozialisationsbegleitender RU, in: J. Glötzner (Hrsg.): Religionsunterricht. Kritische Stichwörter, München 1981, S. 302 - 308
- Stoodt, Dieter: Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, in: Lott, Jürgen (Hrsg.): Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, S. 285 - 299
- Streiflichter aus der RU-Weiterbildung in Thüringen, in: Die Christenlehre (47. Jg.) Heft 7/1994, S. 295 - 304
- Sturm, Wilhelm: Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, 5. Aufl. Göttingen 1997, S. 37 - 86
- Synodenbeschlüsse der Evangelischen Landeskirchen in den neuen Bundesländern, in: Die Christenlehre (44 Jg.) Heft 7/1991, S. 314 - 317
- Szgun, Anna-Katharina: Arrangements für heterogene Lerngruppen, in: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.): Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs, Göttingen 2002, S. 385 - 406

- Tamminen, Kalevi, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt/Main 1993
- Theologische Realenzyklopädie (TRE). In Gemeinschaft mit Horst Robert Balz u.a. Hrsg. von Gerhard Krause und Gerhard Müller, Berlin/New York 1977ff.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): In der Schule von Gott sprechen. Religionsunterricht – Chance für die Gesellschaft. 10 Jahre Religionsunterricht im Freistaat Thüringen, Forum/ Heft 10, Bad Berka 2001
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Vorläufige Lehrplanhinweise für das Fach Evangelische Religion an den Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien in Thüringen, Erfurt, Februar 1992
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Vorläufiger Lehrplan für die Regelschule. Evangelische Religionslehre, Erfurt, Juli 1993
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für das Gymnasium. Evangelische Religionslehre, Erfurt 1999
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für die Regelschule. Evangelische Religionslehre, Erfurt 1999
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für das Gymnasium. Ethik, Erfurt 1999
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für die Regelschule. Ethik, Erfurt 1999
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für die Regelschule. Katholische Religionslehre, Erfurt 1999
- Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): Lehrplan für das Gymnasium. Katholische Religionslehre, Erfurt 1999
- Thüringer Kultusministerium, Ministerin Christine Lieberknecht: An alle Schulleiter an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Thüringen, 02.07.1991, Betr.: Einführung des Religionsunterrichts an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Thüringen im Schuljahr 1991/92, masch. 4 Seiten
- Thüringer Kultusministerium: Pressemitteilung Nr. 41/2001, Erfurt, 30. März 2001
- Thüringer Kultusministerium: Die Thüringer Schule von A bis Z. Religionsunterricht, in: www.thueringen.de/tkm vom 09.07.2002
- Thüringer Kultusministerium: Religionsunterricht und Ethikunterricht, in: www.thueringen.de/tkm vom 11.07.2002
- Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, das Gymnasium und die Gesamtschule vom 20. Januar 1994 (GVBl. S. 185) geändert durch Verordnung vom 31.8.2001 (GVBl. S. 260).
- Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993 (GVBl. S. 445), zuletzt geändert durch Gesetz vom 24.10.2001 (GVBl. S. 274)
- Thüringer Landesamt für Statistik (Hrsg.): Statistischer Bericht. Bevölkerung der Gemeinden Thüringens am 30.6.1995, Erfurt 1996
- Tiemann, Friedrich: Kurze Einführung in die Anlage und Methode der Umfrage, in: Jörns, Klaus-Peter/Großholz, Carsten (Hrsg.): Was die Menschen wirklich glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens - Analysen einer Umfrage, Gütersloh 1998, S. 1 - 6
- Tillich, Paul: Die verlorene Dimension. Not und Hoffnung unserer Zeit, Hamburg 1962
- Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. III, Stuttgart 1966
- Tillich, Paul: Die religiöse Substanz der Kultur. Schriften zur Theologie der Kultur, Gesammelte Werke Bd. IX, 2. Aufl. Stuttgart 1975
- Verfassung des Freistaats Thüringen: Bekenntnis zum Freistaat. Textausgabe mit Erläuterungen und Rechtsprechungshinweisen. Hrsg. von Andreas Birkmann, 2. Aufl. 1995.
- Victor, Elke: Aus der Superintendentur Meiningen, in: Streiflichter aus der RU-Weiterbildung in Thüringen, in: Die Christenlehre (47. Jg.) Heft 7/1994, S. 295 - 297
- Wasna, Maria: Motivation, in: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter u. Gabriele Miller, Bd. 2, München 1986, S.505 – 509

- Wendt, Sebastian: Einführung des Religionsunterrichts in den Neuen Bundesländern am Beispiel des Beruflichen Gymnasiums in Sonneberg (Thüringen), Diplomarbeit Gesamthochschule – Universität Kassel, masch. 1992
- Wermke, Michael (Hrsg.): Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002
- Winkler, Eberhard: Religionsunterricht in der Diaspora?, in: Der Evangelische Erzieher (43. Jg.) Frankfurt/M. Heft 1/1991, S. 39 - 42
- Witzel, Andreas: Verfahren der qualitativen Sozialforschung, Frankfurt am Main/New York 1982
- Zeddies, Helmut (Hrsg.): Kirche mit Hoffnung. Leitlinien künftiger kirchlicher Arbeit in Ostdeutschland, Kirchenamt der EKD, Hannover 1998
- Zentraler Ausschuß für Jugendweihe in der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Der Sozialismus – Deine Welt, Berlin 1975
- Ziller, Klaus: Religionsunterricht in Thüringen. Religionspädagogik innerhalb gesellschaftlicher Umbrüche, in: Zilleßen, Dietrich (Hrsg.): Religion, Politik, Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext, Münster 2001, S. 193 - 204
- Zilleßen, Dietrich (Hrsg.): Religion, Politik, Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext, Münster 2001
- Zirker, Hans: Religion, in: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter u. Gabriele Miller, Bd. 2, München 1986, S. 635 - 643
- Zirker, Hans: Religion, Religionskritik, in: Lexikon der Religionspädagogik. Hrsg. von Norbert Mette und Folkert Rickers, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1672 – 1678.
- Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern. Ein Zwischenbericht des Kirchenamtes der EKD vom Oktober 1992, in: Die Christenlehre 46. Jg. Heft 8 – 9/1993, S. 340 - 355

Anhang (Anlagen)

1 Brief des Schulbeauftragten an die Schüler(innen) der 9. Klassen zur Einführung des RU vom 24.8.1992

An alle Schülerinnen und Schüler der 9. Klassen

24.8.1992

Liebe Schülerinnen und Schüler!

Die Würde des Menschen ist im Grundgesetz der Bundesrepublik oberstes Recht.

Dieser "Würde" - Begriff ist geprägt von der christlich-abendländischen Kultur, in der wir in Europa leben. Daher sollen junge Menschen mit christlichen Wertvorstellungen bekannt gemacht werden. Nur so seid Ihr in der Lage, Euch damit auch kritisch auseinandersetzen zu können.

Dementsprechend hat der Freistaat Thüringen im Bildungsgesetz auch den RELIGIONSUNTERRICHT als ordentliches Lehrfach in den Stundenplan aufgenommen. In allen Klassen unterliegt er der Schulaufsicht des Staates. Da aber der demokratische Staat weltanschaulich neutral sein muß, hat er die inhaltliche Verantwortung an die Kirchen und Religionsgemeinschaften delegiert.

Der Religionsunterricht der Evangelischen Kirche ist ein **offenes Angebot**, zu dem alle interessierten Schüler/innen eingeladen sind. Meinungen und Gewissensentscheidungen werden nicht benotet, lediglich später das Fachwissen und die Mitarbeit.

Über die Teilnahme entscheidet Ihr selbst. Ihr braucht nicht Glied der Evangelischen Kirche zu sein.

Mit der Teilnahme geht Ihr auch keinerlei rechtliche Bindung zur Kirche ein. Es ist aber Euer Recht, daß Ihr in der Schule etwas über die unsere Geschichte und Kultur prägende christliche Religion erfahrt.

Der Wertepluralismus unserer Gesellschaft verlangt, daß neben atheistischen Lebensauffassungen auch religiöse Deutungen menschlichen Lebens in der Schule zur Sprache kommen können.

Dazu stehen religionspädagogisch geschulte Lehrkräfte aus den Schulen und kirchliche Mitarbeiter bereit.

Sie werden von der Kirche für diese Arbeit beauftragt.

In einem ersten Versuch soll für die neunten Klassen unserer Regelschule das neue Fach im September 1992 eingeführt werden.

Ihr könnt zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht auswählen.

Bitte teilt der Schulleitung Eure Entscheidung bis spätestens1992 mit.

Mit freundlichem Gruß

Hartwig Kiesow
Evangelischer Schulbeauftragter

Schulleiter

----- bitte abtrennen und an die Schule zurückgeben! -----

Ich
(Vor-und Familienname)

Schüler/in der Klasse

werde am RELIGIONSUNTERRICHT * / ETHIKUNTERRICHT * teilnehmen.

* Nichtzutreffendes bitte streichen

.....
(Datum)

.....
(eigenhändige Unterschrift)

2 Schüleräußerungen zur Gottesfrage aus der Einführungsphase des RU (1992 - 1993)

Buchstabe und Nummer bezeichnen die jeweilige Religionsgruppe und Karteikarte. Fehler in der Orthographie und Zeichensetzung habe ich bewusst nicht korrigiert, um die Authentizität der Schülersprache zu belassen. Die Zeichensetzung der einzelnen Verfasser wurde beibehalten, um den Originalduktus der Texte nicht zu verändern. Nur vor eindeutigen Satzanfängen wurden gegebenenfalls Schlusspunkte ergänzt.

9. Klassen Regelschule Camburg (1992)

Wie stelle ich mir Gott vor?

Gruppe A/1

"Ich habe keine Vorstellung von Gott, denn ich hatte noch nie etwas mit Kirche zu tun gehabt. Meine Familie hatte noch nie etwas mit Kirche zu tun gehabt und getauft wurde ich auch nicht, also habe ich keine Vorstellung. Man hört zwar viel in Liedern von Gott o. über Gott aber ich habe absolut keine Vorstellung von ihm."

Gruppe A/2

*"- ganz in weiß
-langes weißes Haar
- langer weißer Bart
- freundlich
- gutmütig
- weise"*

Gruppe A/3

"Ein alter Mann mit langem weißem Haar und langem, weißen Vollbart. Im weißen Gewand. Etwas dicker und nettes, freundliches Gesicht."

Gruppe A/4

"Ein Mann der Menschen helfen könnte. Es könnte ein Geist sein. Beschreibung

- *sehr alt*
- *weißen langen Bart*
- *weißes Gewand"*

Gruppe A/5

"Weißen Nachthemd mit Federn, braune Haare, Heiligenschein, allwissend"

Gruppe A/6

"Sehr große Vorstellungen von Gott habe ich nicht aber ich könnte mir vorstellen das er ein kleines Reich wie ein König [hat, d. Hrsg.] und die Engel sind seine Diener. Er ist ein alter Mann, vielleicht mit Bart, ruhig, gemächlich, alt, zufrieden mit sich und der Welt, hat einen langen weißen Mantel an und sitzt ruhig und gemächlich auf seinem Thron, wie ein König"

Gruppe A/7

*"Ich stelle mir Gott: - alt vor
 - ganz in weiß
 - mit Flügeln auf den Rücken
 - langen weißen Bart (bzw. Haare)
 - allwissend (klug)
 - und einem Heiligen Schein überm Kopf"*

Gruppe A/8

*"eine unsichtbare männliche Person
 er ist bei manchen ein Glücksbringer"*

Welche Fragen hätte ich an Gott?

Gruppe A/a

"Warum erschaffen Sie Kriege? Warum gibt es böse Menschen? Wie wurde Gott erschaffen? Warum glauben manche Menschen an Gott? Hat Gott einen richtigen Namen? Wer waren seine Eltern und Geschwister? Werden die Menschen ausgesucht die vorher geboren werden und eingeordnet?"

Gruppe A/b

"Wie er dazu gekommen ist, Gott zu werden? Wie sieht es im Paradies aus? Wie hat er, Gott, die Welt erschaffen? Wie wurden die Menschen geschaffen? Gibt es nur einen Gott oder gab es früher auch schon andere oder wird es später andere geben?"

Gruppe A/c

"Warum er nicht auf der Straße zusehen ist wie ein ganz normaler Mensch? Warum manche Menschen an ihn glauben und manche Menschen nicht"

Gruppe A/d

"Ob ich später mal glücklich bin. Ob meine Familie gesund ist. Ob ich meinen Traumberuf kriege. Ob ich gesund bleibe."

Gruppe A/e

"keine"

Gruppe A/f

"Ob es ein Leben nach dem Tod gibt"

Gruppe A/g

"Was wird aus der Welt? Wieviele Sterne gibt es? Wie lange lebe ich noch? Wie sieht meine Zukunft aus? Gibt es ein Leben nach dem Tod?"

Gruppe A/h

"Warum gibt es so viel Elend in der Welt? Warum müssen so viele Kinder verhungert[n, d. Hrsg.]? Warum gibt es Kriege? Warum müssen so viele Menschen sterben, an Krankheit u.s.?"

Wie stelle ich mir Gott vor?

Gruppe B/1

"Antwort: Ich habe eigentlich gar keine richtigen Vorstellungen, wie er (Gott) aussehen könnte oder wer er überhaupt ist. Vielleicht hat er gar kein Aussehen. Manche Menschen denken oder stellen sich vor das sie ihn sehen und manche halt nicht. Und jeder Mensch (auch Kinder oder Jugendliche), denken anders über Gott. Wenn ich ehrlich sein soll, so richtig an Gott glauben, tuh ich nicht."

Gruppe B/2

"Gott stelle ich mir so vor, und zwar wie einen Mann, der in seidenen Hemden herum läuft und einen langen weißen Bart hat. Er ist eine Art Symbol für einige Menschen. Für andere aber ist er nur ein Glaube. Meine persönliche Meinung ist, dass ich mir einen Mann nicht vorstellen kann, über den man schon seit Generationen spricht, aber ihn noch keiner gesehen hat, aber es kein Bild oder Gemälde, sowie Fotographie von ihm gibt. Es gibt Leute, die können nicht an etwas glauben, was nicht existiert."

Gruppe B/3

- *"allmächtig*
- *unsichtbar, aber doch unter uns*
- *gütig*
- *allwissend*
- *gerecht*
- *Schöpfer d. Erde*
- *nach dem Motte – 'Sein Wille geschehe'"*

Gruppe B/4

"Ich habe keine Ahnung wie Gott aussieht. Vielleicht gibt es gar kein Gott. Menschen stellen sich nur vor daß es ihn gibt."

Gruppe B/5

"spitzen Bart, dünn und groß. graue dünne Haare, hat lange Kleider an"

Gruppe B/6

"ein alter weißer Mann. er ist immer da. er hilft den schwachen Menschen."

Gruppe B/7

- *"unsichtbar*
- *alles wissend*
- *meistens gerecht*
- *kann überall sein*
- *Wetterbestimmend"*

Gruppe B/8

"1. Rauschebart 2. Glatze 3. weiße Klamotten"

Gruppe B/9

*"- ein alter weiser Mann
- der jeden in die Bahn lenkt die er gehen soll"*

Gruppe B/10

*"Ich kann mir Gott nicht direkt vorstellen. Manchmal wird er gebraucht also ist er für sie da
Ich glaube das er ein normaler Mensch vom aussehen her war."*

Gruppe B/11

- "1. Sehr groß, wie ein Hologramm wirkend.*
- 2. mächtig und leuchtend*
- 3. (Machtausstrahlend)*
- 4. Man sieht ihn nur in den Gedanken"*

Welche Fragen hätte ich an Gott?

Gruppe B/a

"1. Wo wohnst Du? 2. Welches Auto fährst Du? 3. Warum zeigst Du dich der Menschheit nicht? 4. Was isst und was machst du gerne?"

Gruppe B/b

"Warum es auf der Welt Gott überhaupt gibt?"

Gruppe B/c

"Wie sieht es in anderen Ländern aus? Warum glaubt man das es Dich gibt?"

Gruppe B/d

"Wie er entstanden ist? Warum er unter uns ist? Warum wir an ihn glauben? Woher kommt all sein Wissen? Was macht ihn so – allmächtig, - gütig, - allwissend, - gerecht usw.? Wie wir entstanden sind? Warum gibt es überhaupt gut u. böse, wenn alles nach ihm geht?"

Gruppe B/e

"Wieso machen die Menschen alles kaputt und wollen nur Geld? Wieso ist die Welt so hektisch? Wieso merkt man nichts von dir?"

Gruppe B/f

"Warum es auf der Welt soviel Ungerechtigkeit gibt?"

Gruppe B/g

"Ich würde ihn vielleicht als erstes fragen: "Gibt es Dich Gott überhaupt. Wer bist Du und wo kommst Du eigentlich her? Dies wären eigentlich so die ersten Fragen, die ich ihn (Gott) stellen würde. Ach ja eine Frage hätte ich noch. Wieso zeigst Du Dich nicht? Und wieso können Dich manche Menschen spüren oder merken Dich sonst irgendwie und andere Menschen nicht. Und woher er weiß, das manche oder viele Menschen an ihn glauben?"

Gruppe B/h

"Wie ist der Mensch entstanden? Wie sieht die Zukunft aus? Wie entstand Gott? Wie schafft er es überall zu sein? Woher weiß der Mensch von Gott und warum glaubt er an ihn?"

Gruppe B/i

"Wie soll einmal mein Weg sein wenn er von Dir bestimmt worden war? Welcher wird der richtige Weg sein? Wirst Du mir da immer helfen können? Kannst Du wirklich allen helfen? Warum ist es in den anderen Ländern so schlimm, z.B. Hunger, Streit, Krieg, Armut?"

Gruppe B/j

"Warum müssen so viele Menschen sterben? Weshalb kann er sie nicht am Leben erhalten und ihren Tod verhindern? Wieso heißt es: man kommt zu Gott in den Himmel, oder zum Teufel in die Hölle? Gibt es Gott wirklich fragen sich viele. Wieso fragen sie? Gibt es da bestimmte Gründe? Wer oder was ist Gott?"

Gruppe B/k

"Wieso denken Menschen das es dich gibt? Wenn es dich gibt, warum zeigst du dich nicht? Wer bist du überhaupt?"

9. Klasse Regelschule Dorndorf/Saale (1992)

Wie stelle ich mir Gott vor?

D/1

"grauhaarig, alt, groß, weise gutmütig"

D/2

"groß und mächtig. Er ist Vater auf der ganzen Welt"

D/3

"alt, mit langen, weißen Bart, weiß alles, beschützend, gibt uns neue Kraft zur Hoffnung"

D/4

*"Herrscher über die ganze Welt!
groß, stark, mächtig!
Beschützer der Welt!"*

D/5

- *"groß, grauhaarig*
- *einer Hand*
- *um ihn sind Engelchen, die Harfe spielen"*

D/6

"sehr groß und mächtig"

D/7

"groß – (+ nicht Lesbares, d. Hrsg.) grauhaarig – Bart"

D/8

"alt, gerecht, weise, gutmütig"

D/9

"Alt, Weise, langer weißer Bart, gutmütig, barmherzig"

D/10

"groß, mit Bart, graue Haare"

Welche Fragen hätte ich an Gott?

D/a

"Was fühlen oder denken Menschen, die einen Mord begehen? Wird die Welt eines Tages wirklich mal untergehen? Wie wird die Welt im Jahre 2000 aussehen?"

D/b

"Wie meine Zukunft wird bzw. aussieht. Wie es in einigen Jahrzehnten auf unserer Erde aussehen wird"

D/c

"Ob es wirklich ein Leben nach dem Tod gibt"

D/d

"Muß es Krieg geben? Wie alt werde ich? Wie sterbe ich? Gibt es ein Leben nach dem Tod?"

D/e

"Warum gibt es arm und reich? Kann Gott auch für Neger Gott sein? Gibt es ein Leben nach dem Tod?"

D/f

"Wird die Welt wirklich einmal untergehen"

D/g

"Wie er aussieht und ist, wo er wohnt (oder lebt). Was er macht. Wie die Zukunft ist (wenn er sie weiß)"

D/h

"Wird die Welt ewig eggestieren?"

D/i

"Wie alt werde ich? Wie werde ich sterben bzw. an waß? Warum gibt es Armut auf der Erde? Warum gab es Religionskonflikte und andere Kriege?"

D/j

"Warum gibt es arm und reich? Kann Gott denn auch für Neger Gott sein? (da er doch Weißer ist!) Gibt es noch anderes Leben im Universum? Gibt es ein Leben nach dem Tod?"

9. Klassen Carl-Zeiss-Gymnasium Jena (1993)

Wie stelle ich mir Gott vor?

Gruppe A/1

- *"wie einen normalen Menschen*
- *gerecht, freundlich, hilfsbereit (+ nicht Lesbares)"*

Gruppe A/2

- *"mit heiligenschein*
- *logische, nichtmaterielle Gestalt*
- *Gott – Teufel das gleiche – entscheiden über Tod oder Leben"*

Gruppe A/3

"Ich glaube nicht an Gott! Ich würde eher sagen das etwas viel Mächtigeres als die Menschliche Zivilisation irgendwo im Weltall mit uns ein Experiment durchführen. Sie wollen sehen wie wir mit der Erde zurechtkommen. Sie könnten jeden Moment eingreifen. Sie stehen über uns wie wir über den Ameisen.

Gruppe A/4

- *"er ist bei jedem*
- *keine einzelne Person*
- *existiert nur im Geist der Menschen"*

Gruppe A/5

"1. Ich stelle mir Gott als die Natur vor, nicht als ein Wesen oder eine Wolke. 2. Als das Leben überhaupt, stelle ich mir Gott vor."

Gruppe A/6

"Gott lebt in einer Scheinwelt. Manche können ihn sehen manche nicht. Gott ist irgendeine Figur in einer anderen Welt."

Gruppe A/7

- *"alt, weise*
- *mit Heiligenschein, lang Bart*
- *in weißem Gewand"*

Gruppe A/8

"Es ist wie die Luft, also überall. Hat keine feste Gestalt, kann sie aber wie eine feste Gestalt annehmen."

Gruppe A/9

- *"ich habe keine großen Vorstellungen von Gott, weil ich der Meinung bin das es Gott gar nicht gibt.*
- *ich glaube auch nicht das es hilft, wenn man zu Gott betet, denn manchen Menschen kann niemand helfen*
- *für mich ist es ziemlich schwachsinnig"*

Welche Fragen hätte ich an Gott?

Gruppe A/a

"Gibt es dich wirklich, was bist du, wo bist du. Entscheidest du über Tod u. Leid, wenn ja wieso u. warum. Wenn es dich wirklich gibt, warum unterscheidest du zw. reich u. arm und gut u. böse."

Gruppe A/b

"Was bin ich. Wer bin ich. Woher komme ich. Wohin gehe ich. Was soll ich tun."

Gruppe A/c

- *"Gibt es Satan?"*
- *Was kommt nach dem Tod?*
- *Wie ist die Welt (und wir) entstanden?"*

Gruppe A/d

"Warum gibt es Kriege auf der Welt? Warum sterben jeden Tag Menschen an Hunger? Warum werden nicht alle Menschen gleich behandelt? Wieso gibt es arm und reich? Warum bin ich auf der Welt?"

Gruppe A/e

- *"Wie alt werde ich?"*
- *Was passiert nach dem Tod?*
- *Gibt es Himmel und Hölle?*
- *Wo ist Gott?"*

Gruppe A/f

- *"da ich nicht glaube das es ihn gibt, habe ich keine Fragen.*
- *die Fragen die ich hätte, kann niemand beantworten, weil es keiner weiß"*

Gruppe A/g

- *"Gibt es ein Leben nach dem Tod?"*
- *Gibt es Himmel und Hölle?"*

Gruppe A/h

"Wie sieht meine Zukunft aus? Wie, Was, Wo ist 'er'? Wie überwacht er uns? Wie überwacht er uns? Was hält 'er' von der Menschlichen Zivilisation?"

Gruppe A/i

- *"Wie sieht meine Zukunft aus?"*
- *Wie war es ein par tausend Jahre vor Chr. ?*
- *Kann ich unsterblich werden?"*
- *Wie sieht es in ein par 100 Jahren auf der Erde aus?"*

Wie stelle ich mir Gott vor?

Gruppe B/1

- *"Gott ist meiner Meinung nach ein Wesen das die Menschen erfunden haben*
- *das gute, er soll ihn helfen, bestehen*
- *Hoffnung*
- *sie brauchen jemanden den sie sich offenbaren sollten*
- *und für das unerklärliche*
- *jeder hatt eine andere Vorstellung von ihn*
- *ich nicht, weil ich nicht an ihn glaube*

Gruppe B/2

"- ist ein weißer gutmütiger alter Mann, mit einem langen grauen Bart mit schlichten weißen Gewand (Rock). Er weiß alles über den Menschen, weil er ihn geschaffen hat. In ihm sieht man nur das Gute, das Warme und die Liebe. Er ist mächtig und groß, und hat viel Kraft."

Gruppe B/3

"Heiligenschein, lange Haare, auf ner Harley 1800 cm³, Lederklamotten, Motorheadaufnäher, flotte Tussi hinten drauf, Kovpoistiffel"

Gruppe B/4

- *"auf 1800 ccm, 95 PS, Chopper*
- *Leerklamotten, Lange Metalller Haare,*
- *Sonnenbrille, Cowboystiefel, Motorheadaufnäher"*

Gruppe B/5

- *"Groß*
- *weiß gekleidet*
- *vertrauenserweckend in Art und Aussehen*
- *gutmütig"*

Gruppe B/6

"Ich stelle mir Gott als eine Gestalt vor, welche weiß ist und eine gewisse Wärme auf die Menschen ausstrahlt Diese Wärme wirkt auf die Menschen als das Gute ein. Gott kümmert sich um die Menschen und herrscht in einer gewissen Weise über sie. Mann kann Gott auch als Herrscher des Universums sehen. Gott könnte wie gesagt weiß sein, blonde Haare haben, blaue Augen und eine glänzende Haut haben. Er könnte auch z.B. eine 2 m große Gestalt sein, welche sich nur durch sein Aussehen (Kleidung, leuchtender Kronenkranz) von den anderen unterscheidet."

Gruppe B/7

- *"weltoffen, mit Heilkräften*
- *verständnissvoll, hilfsbereit*
- *langer weißer Bart, weiße Haare*
- *liebevoll, liebt und achtet alle Menschen*
- *immer Engel um sich herum*
- *kirchliche Symbole in der Hand (Kreuz...)*
- *hört Menschen an, sucht Abhilfe bei Problemen*
- *bestraft und belohnt gutes bzw. böses"*

Gruppe B/8

- *"alter, netter Opa mit Bart*
- *liebevoll, verständnisvoll*
- *gutmütig*
- *hat immer Zeit und ein offenes Ohr*
- *lässt einem Freiheiten"*

Gruppe B/9

"Vom Aussehen her, habe ich keine Vorstellungen von Gott. Er ist halt da und mehr kann ich mir nicht vorstellen. Er ist hilfsbereit und weltoffen. Gott hört gut zu und hat für fast jedes Problem eine Lösung. Er hat heilende Kräfte"

Gruppe B/10

"alter Mann mit viel Erfahrung im u. übers Leben"

Gruppe B/11

"Ruhige Gestalt, 1,80 groß, lange Haare, langes Gewand, große Hände"

Gruppe B/12

- *"ungefähr 1,80 groß*
- *Schwarze Augen, braunes Haar / Glatze*
- *Narbe überm Rechten Auge*
- *Bewaffnung: MG + Granatwerfer*
- *Schuhwerk: Springer oder Dogs*
- *Schuhgröße: 48 ½*
- *Gewicht: 150 kg*
- *graue Jeans, Bomberjacke"*

Gruppe B/13

- *"Heiligenschein*
- *lange Haare*
- *Kreuz in der Hand um Hals*
- *Vollbart*
- *langes weißes Gewand"*

Gruppe B/14

- *"gutmütig*
- *verständnisvoll*
- *vertrauenserweckend"*

Gruppe B/15

"Er hat mehrere Seiten. Er will gutes, doch er will nichts als einziges gutes tun. Darum heißt es. 'Gott hilft denen, die sich selbst helfen'. Gott ist in jedem Menschen, genau wie das 'Böse' in jedem Menschen ist"

Gruppe B/16

"Geschöpf: welcher die Menschen leitet, ihnen hilft, vergibt, bestraft (in gewissen Maße), bei den die Menschen Zuflucht finden, gibt Menschen ihre Kraft, die Menschen vor dem Bösen bewahrt"

Gruppe B/17

- *"mächtig, hilfsbereit, hört zu*
- *in allen Verwandlungen*
- *Wärme, Geborgenheit*
- *ist unsichtbar*
- *guter Geist"*

Gruppe B/18

"'guter Mann', bei dem die Menschen Zuflucht und Geborgenheit finden sollen"

Gruppe B/19

- *"gütiger Mann*
- *weißer, langer Bart*
- *langes Gewand*
- *gute Ausstrahlung (warme)*
- *helle Sachen*

- *groß"*

Gruppe B/20

- *"groß (kann sich in alles verwandeln)*
- *er befindet sich am Himmel (kann fliegen, schweben)*
- *ist unsichtbar*
- *er regelt alles, was auf der Erde passiert*
- *das ist nur eine Vorstellung, vielleicht gibt es ihn gar nicht!"*

Welche Fragen hätte ich an Gott?

Gruppe B/a

"Gibt es das ewige Leben? Was ist nach dem Tod?"

Gruppe B/b

*"Warum läßt er zu, dass Umwelt zerstört wird und wieso er nichts dagegen tut?
Warum gibt es soviele Arbeitslose und Arme? Wieso hilft er den Menschen in Afrika nicht?
Wer wird nächstes Jahr Weltmeister im Fußball? Wer wird Deutscher Meister 1993/1994?"*

Gruppe B/c

"Wann sterb ich; Was ist das für ein Leben im Himmel"

Gruppe B/d

- *"Wie lange lebe ich?*
- *Komme ich in den Himmel?*
- *Gibt es das Paradies?"*

Gruppe B/e

"Wird die Erde untergehen? Komm ich in den Himmel"

Gruppe B/f

"Wohin geht die Menschheit"

Gruppe B/g

"Warum er den Menschen nicht heilen kann? – in Beziehung zur Natur und zum anderen Leben"

Gruppe B/h

"man kann alles fragen, nur fällt mir nichts ein!"

Gruppe B/i

- *"Bist Du sicher, daß du Menschen helfen kannst*
- *Warum nutzt Du den Glauben mancher oder vieler Menschen aus?*
- *Warum hat Dich noch nie jemand gesehen und doch bist Du für viele 'der Allmächtige'?*
- *Gibt es ein Leben nach dem Tod?*
- *Warum teilt man in Himmel und Hölle. Obwohl doch keiner vollkommen ist, schließlich tut ja jeder mal was schlechtes!"*

Gruppe B/j

"Waum zeigst du dich nicht? Bist du wirklich allmächtig?"

Gruppe B/k

- *"Ich habe keine Fragen an Gott*
- *weil ich nicht an Gott glaube*
- *auf Fragen versuche ich selber eine Antwort zu finden*
- *ich glaube nicht an Gott oder Satan ich glaube nur an mich*
- *ich muß selber sehen wie ich weiterkomme und kann mich nicht darauf verlassen das mir Gott vielleicht in schlechten Zeiten mal beisteht"*

Gruppe B/l

- *"Warum hast du so große Ohren? Warum hast du so große Augen Warum hast du so ein großes Maul*

Gott: 'Damit ich die besser fressen kann!'

- *Bist du Alkoholiker / Kettenraucher Wieviel Frauen hast du in Votze geschaut! Gibt es Bier im Himmel, wenn ich da hoch komme?"*

Gruppe B/m

- *"Was macht er den ganzen Tag*
- *Kann er wirklich über alle wachen*
- *Was muß er alles für Entscheidungen treffen*
- *Wiso sterben die Leute und Warum genau an einem bestimmten Tag*
- *Was mache ich im Himmel"*

Gruppe B/n

"wie hält man's in der Ewigkeit aus? Gibt's den Garten Eden wirklich? Warum geschieht soviel Schlechtes auf der Welt? Bist du wirklich allmächtig?"

Gruppe B/o

- *"Gibt es ein Leben nach dem Tod.*
- *Kannst Du Menschen (wirklich) helfen?*
- *Gibt es einen Himmel und eine Hölle?*
- *Warum kann man Dich nicht sehen?"*

Gruppe B/p

"Wo lebst du? Wie alt bist du? Hast du schon Satan gesehen? Warum zeigst du dich nie in der Öffentlichkeit, oder auch in Gotteshäusern? Herrscht du wirklich über alles in der Welt und bist du allmächtig? Warst du einmal ein Mensch gewesen?"

Gruppe B/q

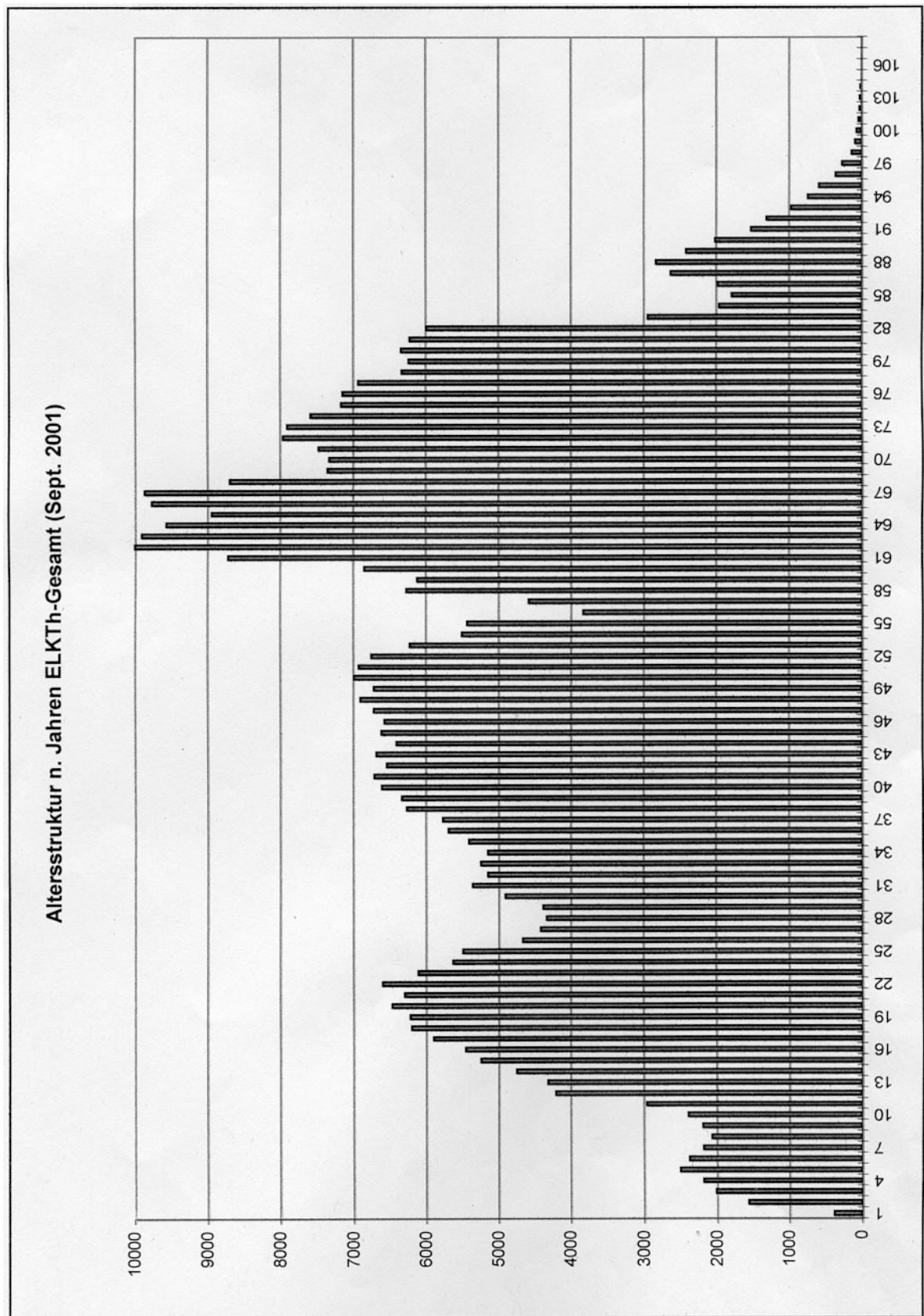
- *"man kann alles fragen, sollte Gott aber nicht für Dinge verantwortlich machen, die die Menschen aus Unvernunft gegangen haben.*
 - *'Warum gibt es Krieg?'*
 - *'Wieso sind die Menschen untereinander so böse, feindlich?'*
 - *'Wie sieht die Zukunft aus?'*

Gruppe B/r

"Was ist nach dem Weltall? Was ist nach dem Tod? Gibt es Gott überhaupt?

- *der Rest geht niemanden was an"*

3 Graphik zur Altersstruktur der Ev.-Luth. Kirche in Thüringen (Gemeindeglieder im Jahr 2001)



4 Religionsunterricht – ein möglicher Beitrag zur Erneuerung der Schule
(H.Kiesow in der OTZ vom 1.7.1992)

Religionsunterricht – möglicher Beitrag zur Erneuerung der Schule

Viele von uns wünschen sich eine geistig erneuerte Schule. Eine Schule, die sich nicht mehr einseitig der materialistischen Weltanschauung verpflichtet weiß und die das Recht der Schülerinnen und Schüler auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit fördert. Seit dem 3. Oktober 1990 ist bekanntlich aus der „DDR-Volksbildung“ das bundesdeutsche Bildungswesen geworden. Offiziell wurde die marxistisch-materialistische Einheitsphilosophie aus unseren Schulen verbannt. Der Materialismus, ein alter Weggenosse des Marxismus, hat nun in der freien Marktwirtschaft seinen Idealpartner gefunden. In dieser Wunschehe macht er einen Siegeszug ohnegleichen durch Ost- und Westdeutschland. Ich meine die Herrschaft des Geldes, die etliche Menschen in ihren Bann zieht. Nur noch materieller Besitz und Leistung sollen zählen. Dabei dürfen wir endlich im Geltungsbereich eines Grundgesetzes leben, in dessen erstem Artikel es heißt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“.

Dieser Verfassungsgrundsatz ist letztlich nur in der biblisch-christlichen Tradition begründbar, die Europa wesentlich geprägt hat und prägt. Das ist ein Grund dafür, warum unser Land will, daß jeder Heranwachsende eine Chance bekommt, die Wertvorstellungen und Lebensauffassungen kennenzulernen, die gesellschaftlich von Bedeutung sind. Darum ist z. B. auch der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in Thüringen vorgesehen. „Gott sei Dank“ gibt es keinen Weltanschauungsstaat mehr, der jedem Schulkind den Marxismus-Leninismus pflichtweise verordnet. So ist dann auch die Teilnahme am Religionsunterricht immer freiwillig. Bis zum vollendeten 14. Lebensjahr entscheiden das allerdings Eltern für ihre Kin-

der, danach die Schüler selbst. Der evangelische Religionsunterricht ist da, wo er möglich ist, ein offenes Angebot, zu dem alle interessierten Schülerinnen eingeladen sind. Die Konfessions- und Kirchenzugehörigkeit der Eltern spielt bei diesem Schulfach keine Rolle. Es kann allerdings die Schüler befähigen, sich später einmal für oder gegen Jugendweihe bzw. Konfirmation zu entscheiden.

Wer christliche Bildung für sein Kind nicht möchte, der kann das Fach Ethik wählen. Ethikunterricht muß weltanschaulich neutral sein, weil er inhaltlich vom Staat verantwortet wird. Die Inhalte des Religionsunterrichts dagegen darf der Staat nicht bestimmen. Deshalb wird diese Aufgabe an religionspädagogisch ausgebildete Lehrkräfte delegiert, die dazu von den christlichen Kirchen eine Beauftragung brauchen. Damit soll gewährleistet sein, daß nur der über Religion öffentlich spricht, der auch etwas davon versteht und der eine echte Beziehung zum Christentum hat (und nicht seine Überzeugung wie das Parteiabzeichen wechselt).

Ich bin froh, daß wir in Thüringen bald ausgebildete EthiklehrerInnen haben, denn Religions- wie Ethiklehrer eint mindestens eine gemeinsame Grundüberzeugung: daß unsere Kinder in der Schule nicht nur solches Wissen erwerben sollen, was sie zu Erfolg und Leistung im späteren Berufsleben befähigt. Sondern daß auch Herz und Charakter der Bildung bedürfen, damit sie verantwortlich handeln können.

Daher ist es Sache der Schule dafür zu sorgen, daß diese beiden Fächer angeboten werden. Die entscheidende Frage in der Schulpraxis lautet: Woher nehmen wir die dafür ausgebildeten LehrerInnen? Denn es ist

eine Tatsache, daß es in der Berufsgruppe der Lehrer nur wenige Christen gab. Das hat seine Ursache in 40 Jahren SED-Diktatur, wo Christen sich dem Druck im Lehrerberuf oft nicht aussetzen wollten und konnten.

Deshalb kann die Schule auch kirchliche MitarbeiterInnen bitten, diesen Unterricht zu geben. Wo Zeit und Kraft reichen, werden sie diesen Dienst an der Schule auch übernehmen. Das geht punktuell, denn sonst fehlen unsere Mitarbeiter in den Kirchgemeinden. Die evangelische Kirche ist nicht auf den Religionsunterricht angewiesen. Wir haben in 40 Jahren Benachteiligung, Verspottung und Unterdrückung gezeigt, daß wir unseren eigenen Christenlehreunterricht durchzuhalten vermögen. Wenn jemandem der Religionsunterricht fehlt, dann fehlt er der Schule. Und er fehlt unseren Kindern, denen ein Stück europäischer Allgemeinbildung vorenthalten wird. Denn die eigentliche Zeitenwende in der Geschichte war nicht die Oktoberrevolution – wie ich es noch in der Schule lernen mußte – sondern das, was Sie und ich am Heiligen Abend feiern.

Mich läßt hoffen, daß etliche von der kleinen Gruppe christlicher LehrerInnen in Thüringen bereit sind, sich für das Schulfach Religion zu qualifizieren. Frauen und Männer, die in der Vergangenheit nicht dem Druck der materialistisch-marxistischen Weltanschauung erlegen waren. Und die nun einen neuen Geist in die Schulen bringen können, der ein bißchen zu der Erneuerung beiträgt, die in unseren Schulen so notwendig ist. Daran allerdings müssen viele andere Engagierte – Eltern, Lehrer und Schüler – mitwirken.

Hartwig Kiesow

5 Brief an die Teilnehmer der Grundkurse Ev. bzw. Kath. Religion der 11. Klassen des Gymnasiums "Salzmannschule" Schnepfenthal vom 10.7.1997

10. Juli 1997

An alle Teilnehmer der Grundkurse Evangelische bzw. Katholische Religion der 11. Klassen des Gymnasiums "Salzmannschule" Schnepfenthal

Liebe Schülerinnen und Schüler und liebe Eltern,

wir wollen Sie über den Plan informieren, in der künftigen 11. Klasse die beiden Grundkurse Evangelische und Katholische Religion kooperierend durchzuführen. Hintergrund ist die geringe Schülerzahl auf katholischer Seite. Durch unser Modell kann der Religionsunterricht für beide Konfessionen in der Oberstufe unserer Schule eingerichtet werden und ermöglicht zudem auch ein vertiefteres gegenseitiges Kennenlernen der jeweils anderen Kirche.

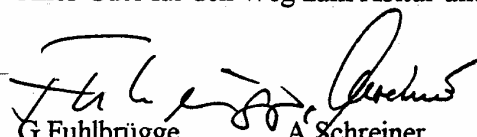
Das bedeutet, daß sich die entsprechenden Schulfächer beider Kirchen jeweils wechselseitig für die andere Konfession öffnen (konfessionslose Schüler sind selbstverständlich in beiden Grundkursen willkommen). An der Salzmannschule wollen wir das so praktizieren, daß die beiden Grundkurse in der 11. Klasse konfessionell gemischt stattfinden und daß dann zum Schulhalbjahr der jeweilige Religionslehrer wechselt. So erleben Sie für ein Kurshalbjahr eine Lehrerin bzw. einen Lehrer, der der anderen Konfession angehört. Wir hoffen, daß die Begegnung mit Angehörigen der beiden großen christlichen Kirche den Unterricht bereichert und Sie diese als interessante Horizonsweiterung verstehen können. Entsprechend der Lehrpläne, die sehr ähnlich sind, stimmen beide Lehrkräfte die Unterrichtsinhalte aufeinander ab.

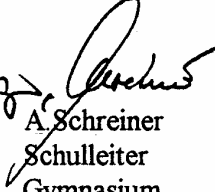
Die evangelische bzw. katholische Kirche erkennen, vertreten durch den Schulbeauftragten bzw. die Schulabteilung, den Unterricht des jeweils anderskonfessionellen Religionslehrers als vollgültig für die eigene Konfession an. Dadurch erscheint auf dem Zeugnis der 11. Klasse das jeweils eingewählte Fach Evangelische oder Katholische Religion. Grundsätzlich verbleiben Sie darin auch während der gesamten Oberstufe. In der 12. Klasse erhalten sie dann wieder in getrennten Kursen Unterricht bei der Lehrkraft der eigenen bzw. von ihnen eingewählten Konfession.

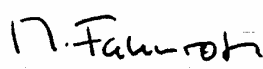
Keiner von Ihnen braucht Befürchtungen zu haben, durch diese Phase in der elften Klasse "evangelisch" oder "katholisch" werden zu müssen. Dies liegt grundsätzlich nicht in der Absicht des Religionsunterrichts, der zudem auch für die Schülerinnen und Schüler offen ist, die keiner Kirche angehören.


Wir brauchen dazu Ihr inneres Einverständnis, Ihren Willen und Ihr Engagement, gemeinsam miteinander- und voneinander lernen zu wollen. Wir bitten Sie, diesen Brief auch Ihren Eltern zu zeigen und sie über die ökumenische Phase zu informieren. Daß wir diese Zusammenarbeit begrüßen und "rechtlich" alles in Ordnung ist, bestätigen wir durch unserer Unterschrift. Was wir nicht wissen, sondern nur hoffen können ist: daß Ihnen der Religionsunterricht nach unserem Modell in der Oberstufe Freude macht und persönlichen Gewinn bringt.

Alles Gute für den Weg zum Abitur und für Ihren weiteren Lebensweg wünschen Ihnen


G. Fuhlbrügge
Staatl. Schulamt
Bad Langensalza
Schulamtsleiter

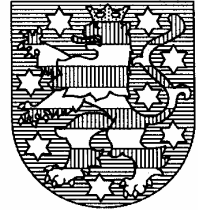

A. Schreiner
Schulleiter
Gymnasium
Schnepfenthal


Dr. M. Farnroth
Leiter der Schulabteilung
des Bischöflichen
Ordinariats Erfurt


H. Kiesow
Evangelischer
Schulbeauftragter
in Gotha

6 Zweites Genehmigungsschreiben des Thüringer Kultusministeriums zur Befragung vom 15.12.1995

Thüringer Kultusministerium



Thüringer Kultusministerium, Postfach 190, 99004 Erfurt

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Theologische Fakultät
Herrn Prof. Dr. Dr. Petzold
Ibrahimstraße 24

07745 Jena

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht vom	Mein Zeichen, meine Nachricht vom	(03 61) 34 71 -	Erfurt, den
Antrag vom 31. August 1995	St/51240-0/30	12 35	15. Dezember 1995

Genehmigungen von Erhebungen, Umfragen und wissenschaftlichen Untersuchungen gemäß § 57 Abs. 5 Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) vom 06. August 1993 (GVBl. S. 445);

hier: Antrag auf Genehmigung einer Befragung im Evangelischen Religionsunterricht

Sehr geehrter Herr Professor Petzold,
sehr geehrter Herr Kiesow,

ich widerrufe meine Genehmigung der Befragung im Evangelischen Religionsunterricht vom 30. November 1995.

Nach erneuter Prüfung der Unterlagen teile ich Ihnen mit, daß das Thüringer Kultusministerium auf Ihren Antrag in der Fassung vom 31. August 1995 und unserem Gespräch am 15. Dezember 1995 hin Ihr Vorhaben gemäß § 57 Abs. 5 ThürSchulG mit folgenden Auflagen neu genehmigt:

1. An der Befragung sind ausschließlich Schülerinnen und Schüler ab vollendetem 14. Lebensjahr zu beteiligen.
2. Die Frage nach dem Schultyp der befragten Klasse (Deckblatt Teil 2) ist zu gliedern in
 - Gymnasium,
 - Regelschule (integrativ geführte Klasse),
 - Regelschule (hauptschulabschlußbezogene Klasse),
 - Regelschule (realschulabschlußbezogene Klasse).
3. Im Schülerfragebogen ist die Frage 4 "Welchen Schulabschluß wirst Du machen?" zu ändern in "Welchen Abschluß strebst Du an?".

- 2 -

4. Im Schülerfragebogen sind in der Frage 23 die Antwortmöglichkeiten

- "dieses Fach von manchen Lehrern kritisiert wird" und
- "ich nicht in den Ethikunterricht will"

zu streichen.

5. Das Einverständnis der Schulleiter sowie der für das Unterrichtsfach "Religionslehre" verantwortlichen Lehrkräfte ist einzuholen. Eine Kopie dieses Genehmigungsschreibens ist im Rahmen der Befragung an der beteiligten Schule vorzulegen.
6. Die Schulen, an denen die Datenerhebung vorgesehen ist, sind vor Beginn der Datenerhebung dem Thüringer Kultusministerium mitzuteilen.
7. Die Ergebnisse der Befragungen sind dem Thüringer Kultusministerium zur Verfügung zu stellen.

~~In Klassenstufe 8 ist nicht auszuschließen, daß auch Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilnehmen, die das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Punkt 1 soll daher sicherstellen, daß an der Befragung ausschließlich religionsmündige Schülerinnen und Schüler teilnehmen.~~

Punkt 2 soll gewährleisten, daß die im Schulbereich verwendeten Ausdrücke bezüglich der Regelschule (vgl. § 6 Abs. 1 ThürSchulG) im Fragebogen angewendet werden.

Punkt 5 soll gewährleisten, daß sich die Belastung der Schule in einem zumutbaren Rahmen hält (vgl. § 57 Abs. 5 Satz 2 ThürSchulG).

Die Durchführung der Schülerbefragung während einer Schulstunde im Fach "Evangelische Religionslehre" wird gestattet. Die Schüler sind darauf hinzuweisen, daß die Teilnahme an der Befragung freiwillig ist.

In Ihrem Schreiben vom 5. April 1995 erwähnten Sie noch ein Gruppengespräch mit Tonbandaufzeichnung.

Ich gehe davon aus, daß die Tonbandaufzeichnung im Anschluß an das individuelle Ausfüllen des Schülerfragebogens nunmehr gegenstandslos ist.

Bei der Durchführung der Befragungen sind folgende Hinweise zu beachten:

1. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig.
Der von Ihnen geplante Informationsbrief an die Eltern und das Einholen deren Einverständnisses können jedoch vorteilhaft für die Akzeptanz der Datenerhebung bei den Schülerinnen und Schülern sein
2. Die Anonymität der Beteiligten sowie Dritter, über deren Daten im Rahmen der Befragung Kenntnis erhalten wird, muß gesichert sein. Datenschutzrechtliche Bestimmungen, vgl.a. §§ 3,4 Thüringer Datenschutzgesetz vom 29. Oktober 1991 (GVBl. S.516), sind einzuhalten.

Mit freundlichen Grüßen
Im Auftrag


Dr. Christina Kindervater

7 Schulstatistik des Thüringer Kultusministeriums (1995/96) zum Religions- und Ethikunterricht für die Klassenstufen 8 – 10 an Regelschulen und Gymnasien

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM / Referat Statistik
Schulstatistik 1995/96 (Stand: 17.08.1995)
Allgemeinbildende Schulen

Religions- und Ethikunterricht in den Klassenstufen 8 bis 10 an Regelschulen und Gymnasien

Tabelle 1: Regelschulen

Kreis	kath. Religionslehre			evang. Religionslehre			jüd. Religionslehre			Ethik			keine Teilnahme		
	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.
Altenburger Land	9	2	2	100	110	54				627	656	329	232	216	307
Eichsfeld	966	849	596	122	125	71				225	285	196		1	1
Erfurt-Stadt	11	9	5	115	102	29				708	585	305	394	716	678
Gera-Stadt	4	4	3	45	26					498	257	20	306	529	652
Gotha	10	1	3	219	214	78				427	303	118	468	649	536
Greiz	14	7	4	252	174	125				700	585	373	192	371	339
Hildburghausen	5	5	4	247	258	138				315	370	231	193	189	150
Ilm-Kreis	6	4	1	187	95	61				478	375	185	346	546	437
Jena-Stadt				20	6					235	198	51	236	345	390
Kyffhäuserkreis	3		4	167	115	65				548	380	285	182	402	230
Nordhausen	18	13	12	134	134	92				594	525	393	132	188	106
Saale-Holzland-Kreis		1		201	165	59	1			430	394	138	208	240	315
Saale-Orla-Kreis	6	1	2	130	67	11				317	237	57	499	573	599
Saalfeld-Rudolstadt	15	5	3	181	157	78				708	552	219	224	393	477
Schmalkalden-Meiningen	14	24	2	440	260	91				602	493	163	257	459	547
Sömmerda	8	4		143	39	18				429	347	130	108	340	335
Sonneberg	2	3	6	159	162	112				358	344	280	22	14	16
Suhl-Stadt	3									346	368	243	86	48	56
Unstrut-Hainich-Kreis	126	128	87	282	161	21				533	489	313	123	364	357
Wartburgkreis	139	134	94	531	485	283				867	742	520	290	457	369
Weimar-Stadt	6			52						251			63	446	290
Weimarer Land	1	1	1	96	11	3				223	100	42	453	663	472
Thüringen	1366	1195	829	3823	2866	1389	1			10419	8585	4591	5014	8149	7659

Tabelle 2: Gymnasien

Kreis	kath. Religionslehre			evang. Religionslehre			jüd. Religionslehre			Ethik			keine Teilnahme		
	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.	8. Kl.	9. Kl.	10. Kl.
Altenburger Land	9	8		124	135					294	257		143	142	500
Eichsfeld	428	408	337	45	32	35				110	90	93			
Erfurt-Stadt	82	55	7	165	110	49			1	573	501	520	366	559	547
Gera-Stadt	12	6		68	31					375	235		214	382	588
Gotha	14	5	8	126	12	16				490	104	119	95	526	508
Greiz	8	18	4	157	68					207	62	1	123	316	419
Hildburghausen	3	5		114	40	44				155	93	94		96	103
Ilm-Kreis	9	24		160	37	39				327	100	69	189	426	422
Jena-Stadt	7	2		75	56					356	321	65	322	359	621
Kyffhäuserkreis	10	11	12	157	146	94				251	197	114	54	52	176
Nordhausen	20	13	3	126	113	56				213	317	106	145	10	145
Saale-Holzland-Kreis	2	3	4	140	136	48				288	249	106	2	1	206
Saale-Orla-Kreis	13	8	4	239	142	124				321	258	192		53	94
Saalfeld-Rudolstadt	7	10	7	161	121	63				222	194	103	199	174	255
Schmalkalden-Meiningen	14	17	5	174	158	77				250	234	124	331	312	428
Sömmerda	3			96	20	28				274	177	148	73	211	175
Sonneberg	5	3	6	143	114	113				240	234	183			
Suhl-Stadt	11	7	1	45	50	42				293	234	234		3	1
Unstrut-Hainich-Kreis	148	83	82	192	59	36				365	48	71	73	513	467
Wartburgkreis	53	58	50	249	238	241				402	377	338	124	41	
Weimar-Stadt	23		1	99	18	30				273	20	97		348	264
Weimarer Land	7	5	3	103	80	57				194	188	154	75	67	55
Thüringen	888	749	534	2958	1916	1192			1	6473	4490	2931	2528	4591	5974

8 Der Schülerfragebogen

FRIEDRICH - SCHILLER - UNIVERSITÄT JENA**Theologische Fakultät**

----- 1/2/3

Nummer der Befragung:**Land- bzw. Stadtkreis der befragten Schule:**

4/5

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| Altenburg _____ | <input type="radio"/> 1 |
| Eichsfeldkreis _____ | <input type="radio"/> 2 |
| Gotha _____ | <input type="radio"/> 3 |
| Greiz _____ | <input type="radio"/> 4 |
| Hildburghausen _____ | <input type="radio"/> 5 |
| Saale-Holzland-Kreis _____ | <input type="radio"/> 6 |
| Ilmkreis _____ | <input type="radio"/> 7 |
| Kyffhäuserkreis _____ | <input type="radio"/> 8 |
| Nordhausen _____ | <input type="radio"/> 9 |
| Saale-Orla-Kreis _____ | <input type="radio"/> 10 |
| Schmalkalden-Meiningen _____ | <input type="radio"/> 11 |
| Saalfeld-Rudolstadt _____ | <input type="radio"/> 12 |
| Sömmerda _____ | <input type="radio"/> 13 |
| Sonneberg _____ | <input type="radio"/> 14 |
| Unstrut-Hainich-Kreis _____ | <input type="radio"/> 15 |
| Wartburgkreis _____ | <input type="radio"/> 16 |
| Weimar-Land _____ | <input type="radio"/> 17 |
| Stadt Erfurt _____ | <input type="radio"/> 18 |
| Stadt Gera _____ | <input type="radio"/> 19 |
| Stadt Jena _____ | <input type="radio"/> 20 |
| Stadt Suhl _____ | <input type="radio"/> 21 |
| Stadt Weimar _____ | <input type="radio"/> 22 |

Schultyp der befragten Klasse:

6

Gymnasium:

☐ 1

Regelschule: (integrativ geführte Klasse)

☐ 2

Regelschule: (hauptschulabschlußbezogene Klasse)

☐ 3

Regelschule: (realschulabschlußbezogene Klasse)

☐ 4**Befragte Klassenstufe:**

7

Klasse 8

☐ 1

Klasse 9

☐ 2

Klasse 10

☐ 3

FRIEDRICH - SCHILLER - UNIVERSITÄT JENA

Theologische Fakultät

Abteilung für Religionspädagogik

Liebe Schülerinnen und Schüler !

Wir bilden in Jena Lehrerinnen und Pfarrer für den Evangelischen Religionsunterricht aus. Deshalb möchten wir wissen, was Schülerinnen und Schüler Eures Alters über Gott denken. Wir sind an Eurer ehrlichen Meinung interessiert. Es geht dabei nicht um richtige oder falsche Antworten.

Schreibt bitte Eure Namen **nicht** auf die Fragebögen. Der Name soll geheim bleiben.

Keiner ist verpflichtet, diesen Fragebogen auszufüllen.

Einzelne Fragen, die Ihr nicht beantworten könnt, dürft ihr auslassen. Wir sind aber sehr dankbar, wenn Ihr alle Fragen möglichst vollständig und genau beantwortet.

Zunächst brauchen wir einige allgemeine Angaben:

Kreuze bitte immer den Kreis an, der für Dich zutrifft.

- | | | | |
|---|--|---|--------------|
| <p>1. Bist Du:</p> | <p>ein Mädchen</p> <p>oder</p> <p>ein Junge</p> | <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> | <p>8</p> |
| | | | |
| <p>2. Wieviel Einwohner hat der Ort, in dem Du wohnst ?</p> | <p>unter 1 000</p> <p>1 000 bis unter 3 000</p> <p>3 000 bis unter 10 000</p> <p>10 000 bis unter 20 000</p> <p>20 000 bis unter 50 000</p> <p>50 000 und mehr</p> | <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> <p><input type="radio"/> 4</p> <p><input type="radio"/> 5</p> <p><input type="radio"/> 6</p> | <p>9</p> |
| | | | |
| <p>3. In welchem <u>Jahr</u> bist Du geboren ?</p> <p>Trage es bitte auf die gepunktete Linie ein:</p> | <p>19</p> | | <p>10/11</p> |
| | | | |
| <p>4. Welchen Abschluß strebst Du an ?</p> | <p>Hauptschulabschluß</p> <p>Realschulabschluß</p> <p>Abitur</p> | <p><input type="radio"/> 1</p> <p><input type="radio"/> 2</p> <p><input type="radio"/> 3</p> | <p>12</p> |

5. Bist Du getauft ?

Nein

☐ 1

13

Ja

☐ 2

6. Gehörst Du einer Kirche oder Glaubengemeinschaft an ?

14

Nein

☐ 1

Ja, der evangelischen Kirche

☐ 2

Ja, der katholischen Kirche

☐ 3

NUR WENN DIE ANTWORTEN 1-3 FÜR DICH
NICHT ZUTREFFEN, KOMMEN DIE ANTWORTEN
4 ODER 5 IN FRAGE!

Ja, einer Freikirche, nämlich:

☐ 4

(trage bitte ihren genauen Namen hier ein)

Ja, einer anderen Glaubengemeinschaft, nämlich:

☐ 5

(trage bitte ihren genauen Namen hier ein)

WENN DU BEREITS KONFIRMATION ODER
FIRMUNG HATTEST, MACHE BEI FRAGE 8 WEITER!

7. Besuchst Du zur Zeit den evangelischen Konfirmandenunterricht
oder die katholische Firmvorbereitung ?

15

Kreuze wieder *den für Dich zutreffenden Kreis* an !

Nein, ich nehme daran nicht teil

☐ 1

Ja, ich nehme am Konfirmandenunterricht teil

☐ 2

Ja, ich nehme an der Firmvorbereitung teil

☐ 3

WENN DU FRAGE 7 MIT JA BEANTWORTEST,
MACHE BEI FRAGE 9 WEITER !

- 8. Hast Du an der evangelischen Konfirmation bzw. der katholischen Erstkommunion oder Firmung teilgenommen ?**
Kreuze wieder *das für Dich Zutreffende* an !

16

- Nein, ich habe daran nicht teilgenommen ☐ 1
- Ja, ich wurde bereits konfirmiert ☐ 2
- Ja, ich habe an der Erstkommunion teilgenommen ☐ 3
- Ja, ich wurde bereits gefirmt ☐ 4

- 9. Hast Du an der Jugendweihe teilgenommen bzw. wirst Du in diesem Jahr daran teilnehmen ?**

17

- Nein ☐ 1
- Ja ☐ 2

- 10. Gehst Du in Deiner Freizeit zu einer christlichen Jugendgruppe wie Junge Gemeinde und ähnliches ?**
(Konfirmandenunterricht zählt nicht mit)

18

- Nein ☐ 1
- Ja, manchmal ☐ 2
- Ja, regelmäßig ☐ 3

11. Hast Du einen *kirchlichen* Kindergarten besucht ?
Wenn Du es nicht genau weißt, laß diese Frage aus.

19

Nein ☐ 1

Ja ☐ 2

12. Bist Du früher in den Kindergottesdienst gegangen ?

20

Nein ☐ 1

Ja, manchmal ☐ 2

Ja, oft ☐ 3

13. Wie häufig besuchst Du jetzt den Gottesdienst ?
Kreuze wieder nur einen Kreis an.

21

nie ☐ 1

nur bei familiären Anlässen wie Taufe, Hochzeit
oder Beerdigung ☐ 2

nur bei den großen kirchlichen Feiertagen
und bei familiären Anlässen ☐ 3

ein paarmal im Jahr,
auch an normalen Sonntagen ☐ 4

ein- bis zweimal im Monat ☐ 5

jeden oder fast jeden Sonntag ☐ 6

14. Hast Du früher an der Christenlehre der Evangelischen Kirche oder an dem Unterricht einer anderen Kirche bzw. Glaubengemeinschaft teilgenommen ?

Kreuze wieder nur einen Kreis an.

Nein, ich habe weder die Christenlehre noch einen anderen christlichen Unterricht besucht.

☐ 1

Ja, ich habe die Christenlehre

nur kurze Zeit bzw.
einige Male besucht

☐ 2

1 bis 2 Jahre lang besucht

☐ 3

über mehrere Jahre besucht

☐ 4

von Klasse 1 bis 6 besucht

☐ 5

NUR WENN DIE ANTWORTEN 1-5 FÜR DICH NICHT
ZUTREFFEN, KÖNNEN DIE ANTWORTEN
6 BIS 9 IN FRAGE KOMMEN!

Ja, ich habe den Unterricht einer anderen Kirche
oder Glaubengemeinschaft besucht, der so hieß:

.....

.....

(wenn das zutrifft, trage den Namen des Unterrichtes und der Kirche bzw.
Glaubengemeinschaft hier ein und kreuze den zutreffenden Kreis an)

nur kurze Zeit bzw.
einige Male besucht

☐ 6

1 bis 2 Jahre lang besucht

☐ 7

über mehrere Jahre besucht

☐ 8

von Klasse 1 bis 6 besucht

☐ 9

**15. Hast Du schon einmal Konzerte besucht,
die in Kirchen stattfinden ?**

23

- Nein ☐ 1
- Ja, manchmal ☐ 2
- Ja, öfters ☐ 3

**16. Gehst Du außerhalb des Religionsunterrichtes
in Kirchen, um sie zu besichtigen ?**

24

- Nein ☐ 1
- Ja, manchmal ☐ 2
- Ja, öfters ☐ 3

**17. Hast Du in den vergangenen Schuljahren schon am
Religionsunterricht in der Schule teilgenommen ?**
Zähle das jetzige Schuljahr dabei nicht mit !

25

- Nein ☐ 0
- Ja, ich hatte bereits 1 Jahr Religionsunterricht ☐ 1
- Ja, ich hatte bereits 2 Jahre Religionsunterricht ☐ 2
- Ja, ich hatte bereits 3 Jahre Religionsunterricht ☐ 3
- Ja, ich hatte bereits 4 Jahre Religionsunterricht ☐ 4
- Ja, ich hatteJahre Religionsunterricht ☐ 5
(bitte Anzahl der Schuljahre eintragen)

18. Hast Du früher am Ethikunterricht teilgenommen ?

26

- Nein ☐ 1
- einmal bzw. einige Stunden ☐ 2
- ein Schuljahr ☐ 3
- über mehrere Schuljahre ☐ 4

19. Warum besuchst Du den Religionsunterricht ?

Um Deine Entscheidung zu erklären, kannst Du mehreres ankreuzen.

Ich besuche den Religionsunterricht, weil

- | | |
|---|--------------------------|
| mich das Fach interessiert. | <input type="radio"/> 27 |
| ich im vergangenen Schuljahr schon den Religionsunterricht besucht habe. | <input type="radio"/> 28 |
| meine Eltern das so wollten. | <input type="radio"/> 29 |
| meine Eltern dagegen waren. Das hat mich gerade neugierig gemacht. | <input type="radio"/> 30 |
| mir der/die Religionslehrer/in gefällt. | <input type="radio"/> 31 |
| es ein neues Fach ist, das ich noch nicht kannte. | <input type="radio"/> 32 |
| es im Religionsunterricht leichter gute Zensuren gibt als im Ethikunterricht. | <input type="radio"/> 33 |
| ich wegen meiner Freunde/Freundinnen lieber in die Religionsgruppe wollte. | <input type="radio"/> 34 |
| ich an Gott glaube. | <input type="radio"/> 35 |
| ich seit langem Kontakt zu einer Kirchgemeinde habe. | <input type="radio"/> 36 |
| die Bibel ein interessantes Buch ist. | <input type="radio"/> 37 |
| ich mehr über Jesus wissen möchte. | <input type="radio"/> 38 |
| ich im Fernsehen Interessantes über verschiedene Religionen gesehen habe, das mich neugierig gemacht hat. | <input type="radio"/> 39 |
| ich mehr über die Kirche erfahren möchte. | <input type="radio"/> 40 |
| wir im Religionsunterricht Probleme besprechen können, die uns bewegen. | <input type="radio"/> 41 |
| der Religionsunterricht eine besondere Atmosphäre hat, die ich gut finde. | <input type="radio"/> 42 |

Für mich sind folgende Gründe wichtig

43

.....

.....

.....

(Hier kannst Du noch andere Gründe nennen)

20. Was denkst Du über Gott ?

Im folgenden sind Aussagen von anderen Schülerinnen und Schülern
Deiner Altersgruppe zusammengestellt.

Wir würden gern, wie Du darüber denkst.

Kreuze bitte bei jeder Aussage nur eine Antwortmöglichkeit an.

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	
Gott ist der Schöpfer der Erde.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	44
Gott ist die Natur, das Leben überhaupt.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	45
Was man nicht wissenschaftlich beweisen kann, das gibt es nicht.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	46
Bei Gott können die Menschen Zuflucht und Geborgenheit finden.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	47
Ich glaube nur an das, was man sehen kann.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	48
Gott ist unsichtbar, aber doch bei uns.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	49
Gott ist ein Wesen, das die Menschen erfunden haben.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	50
Ich finde es gut, nach Gott zu fragen und über Gott nachzudenken.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	51
Gott ist ein höheres Wesen, das über die Erde wacht.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	52
Gott ist für mich wie ein Verbündeter, der mir hilft.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	53

	stimmt	stimmt teilweise	stimmt nicht	
Gott ist der Herrscher über die ganze Welt.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	54
Gott gibt es nicht.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	55
Wenn es einem schlecht geht, hilft es nicht, zu Gott zu beten.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	56
Gott ist gütig und gerecht.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	57
Es gibt Gott, aber er spielt für mich keine Rolle.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	58
Gott ist wie ein Vater, der seine Kinder liebt.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	59
Gott regelt alles, was auf der Erde passiert.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	60
Bei soviel Elend auf der Welt kann es Gott nicht geben.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	61
Gott ist bei notleidenden Menschen zu finden.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	62
Gott ist eine Macht, die wir mit unserem Verstand nicht fassen können: immer um uns herum, allgegenwärtig.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	63
Ich habe keine Vorstellung von Gott.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	64
Wenn ich mir Gott vorstelle, denke ich an Jesus: An ihm kann ich erkennen, wie Gott ist.	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	65

21. Welche eigenen Vorstellungen über Gott hast Du, die noch nicht genannt sind ?

Antworte so ausführlich, wie Du kannst.

Ich denke über Gott:

22. Versuche ein für Dich wichtiges Bild oder einen Begriff zu finden, mit dem Du Gott vergleichen kannst. Schreibe den angefangenen Satz weiter:

Gott ist für mich wie
.
.
.
.
.

23. Welche Fragen möchtest Du Gott stellen ?

VIELEN DANK FÜR DEINE MITHILFE !

9 Verzeichnis der befragten Schulen in Thüringen

Kreis Altenburger Land

Staatl. Regelschule	Altenburger Str. 4	04610 Wintersdorf
Staatl. Regelschule	Am Kirchhof 3	304617 Treben
Staatl. Gymnasium "Lerchenberg-Gymnasium"	Borchertstr. 2-4	04600 Altenburg
Staatl. Gymnasium	Platanenstr. 3	04600 Altenburg

Kreis Erfurt - Stadt

Staatl. Regelschule	Erfurter Str. 117 a	99198 Kerpsleben
Staatl. Regelschule	Goethestr. 43	99195 Stotternheim
Staatl. Regelschule	Linderbacher Weg 8	99198 Urbich
Staatl. Regelschule		
"Gisperlebener Schule"	Gubener Str. 11 a	99091 Erfurt
Staatl. Regelschule "E. Kästner"	Berliner Str. 1a	99091 Erfurt
Staatl. Regelschule	Karl-Reimann-Ring 14	99087 Erfurt
Staatl. Gymnasium "Königin Luise"	Melanchthonstr. 3	99084 Erfurt
Staatl. Gymnasium "A. Schweitzer"	Vilniuser Str. 17-19	99089 Erfurt
Kathol. Gymnasium mit Realschulzweig	Trommsdorffstr. 26	99084 Erfurt
"Edith-Stein-Schule"		

Kreis Eichsfeld

Staatl. Regelschule		
"Lorenz Kellner"	Lindenallee 23	37308 Heiligenstadt
Staatl. Regelschule	Schulstr. 1	3734 Großbodungen
Staatl. Regelschule	Bahnhofstr. 70	37355 Niederorschel
Staatl. Regelschule	Elisabethstr. 24	37339 Worbis
Staatl. Gymnasium	Bahnhofstr. 17	37308 Heiligenstadt
Staatl. Gymnasium	Goethestr. 12	37327 Leinfelde

Kreis Gera - Stadt

Staatl. Regelschule "Otto Dix"	Gutenbergstr. 1	07548 Gera
Staatl. Regelschule	A.-Bebel-Str. 22	07551 Gera
Staatl. Gymnasium "A. Schweitzer"	Zeulenrodaer Str. 7-9	07549 Gera
Staatl. Gymnasium	Clara-Zetkin Str. 7	07545 Gera
"Zabel- Gymnasium"		

Kreis Gotha

Staatl. Regelschule	Friedrichsanfang 7a	99330 Crawinkel
Staatl. Regelschule	Am Schwimmbad 5	99869 Warza
Staatl. Regelschule		
"Berta v. Suttner"	Schulstraße	99880 Mechterstädt
Staatl. Gymnasium		
"Arnoldischule"	Eisenacher Str. 5	99867 Gotha
Staatl. Gymnasium	Klostermühlenweg 2-8	99880 Schnepfenthal
"Salzmansschule"		

Kreis Greiz

Staatl. Regelschule	Schulstr. 8	07570 Niederpöllnitz
Staatl. Regelschule	Tschirmaer Str. 13	07980 Wildetaube
Staatl. Regelschule "Franz Kolbe"	Markt 9	07955 Auma
Staatl. Gymnasium "Georg Samuel Dörfel"	Ernst-Thälmann- Str. 23	07570 Weida
Staatl. Gymnasium	Richard-Dehmel-Str.	07546 Gera

Kreis Hildburghausen

Staatl. Regelschule "Joseph Meyer"	Obere Marktstr. 44	98646 Hildburghausen
Staatl. Regelschule	Eisfelder Str. 9	98673 Crock
Staatl. Regelschule Cock, Schulteil Sachsenbrunn	Hauptstr. 31	98678 Sachsenbrunn
Staatl. Gymnasium "Georgianum"	Geschw.-Scholl-Str.13	98646 Hildburghausen
Staatl. Gymnasium "Hennbergisches Gymnasium Georg Ernst"	Klosterstr. 2-4	98553 Schleusingen

Ilm - Kreis

Staatl. Regelschule	Methfesselstraße	99326 Stadtilm
Staatl. Regelschule	Schulstr. 6	98701 Großbreitenbach
Staatl. Regelschule	Schulstr.12	98711 Schmiedefeld
Staatl. Gymnasium "J. G. Herder"	Käfernburger Str. 2	99310 Arnstadt
Staatl. Gymnasium "Am Lindenberg"	Gerhart-Hauptmann Str. 5a	98693 Ilmenau

Kreis Jena - Stadt

Staatl. Regelschule	Dr. Friedrich-Wolf-Str. 2	07743 Jena
Staatl. Regelschule "Joh. Wolfg. Doeberiner"	R. - Breitscheid-Str. 58	07747 Jena
Staatl. Gymnasium "Adolf Reichwein"	Wöllnitzer Str. 1	07749 Jena
Staatl. Gymnasium "Ernst Haeckel"	Karl-Marx-Allee 11	07747 Jena
Staatl. Gymnasium "Caroline Schlegel"	Erlanger Allee 151	07747 Jena
Staatl. Gymnasium "Ernst Abbe"	Ammerbacher Str. 21	07745 Jena
Staatl. Gymnasium "Carl Zeiss"	E-Kuithan-Str. 7	07743 Jena

Kyffhäuserkreis

Staatl. Regelschule Greußen	Herrenstr. 5	99718 Greußen
Staatl. Regelschule Greußen, Schulteil Westerengel	Zinsstr. 1	99718 Westerengel
Staatl. Regelschule "Franzberg"	Max-Reger-Str. 8	99706 Sondershausen
Staatl. Gymnasium "Kyffhäuser Gymn,"	Klosterstr. 6	06567 Bad Frankenhausen
Staatl. Gymnasium "Prof. Dr. Irmisch"	Edmund-König- Str. 13	99706 Sondershausen
Staatl. Gymnasium "Geschw. Scholl"	Güntherstr. 58	99706 Sondershausen

Kreis Nordhausen

Staatl. Regelschule "Nordhausen Nord"	Semmelweisstr. 8	99734 Nordhausen
Staatl. Regelschule	Halle- Kasseler-Str. 150	99759 Sollstedt
Staatl. Gymnasium "F. Schiller"	Gartenstr. 67	99752 Bleicherode
Staatl. Gymnasium "Michael Neander"	Schröderstr. 35	99768 Ilfeld

Kreis Saalfeld-Rudolstadt

Staatl. Regelschule	Richterstr. 12	07318 Saalfeld
Staatl. Regelschule	Gelängeweg 2	07333 Unterwellenborn
Staatl. Regelschule	Str. des Friedens 29	07338 Kaulsdorf
Staatl. Gymnasium "Fridericianum"	Am Gewächshaus 5-7	07407 Rudolstadt
Staatl. Gymnasium "Heinrich Böll"	Sonneberger Str. 15	07318 Saalfeld

Saale – Holzland - Kreis

Staatl. Regelschule	Schmiedehäuser Str. 23	07774 Camburg
Staatl. Regelschule	Brückenstr. 38	07778 Dorndorf
Staatl. Regelschule	R. Luxemburg-Str.1	07629 St. Gangloff
Staatl. Regelschule	Kirchgasse 3	07639 Bad Klosterlausnitz
Staatl. Gymnasium "F. Schiller"	Schillerstr.1	07607 Eisenberg
Staatl. Gymnasium "F. Schiller"		
Schulteil Hainspitz	Am Gerichtsfeld 2	07607 Hainspitz
Staatl. Gymnasium "J. Heinrich Pestalozzi"	Parkstr. 4	07646 Stadtroda
Staatl. Gymnasium "Holzland-Gymnasium"	R. Breitscheid- Str. 27	07629 Hermsdorf

Saale – Orla - Kreis

Staatl. Regelschule	Schulweg 2	07356 Lobenstein
Staatl. Regelschule	Herrngarten 21	07368 Remptendorf
Staatl. Regelschule "Geschw. Scholl"	Lindenstr. 11	07366 Blankenburg
Staatl. Gymnasium "Christian Gottlieb Reichard"		
Staatl. Gymnasium	Karl-Marx-Str. 24	07356 Lobenstein
Staatl. Gymnasium	Pöbnecker Str. 24	07806 Neustadt
Staatl. Gymnasium "Dr. Konrad Duden"	Hofer Str. 10	07907 Schleiz

Kreis Schmalkalden-Meiningen

Staatl. Regelschule	Obere Dorfstr. 4	98631 Bibra
Staatl. Regelschule	Schulstr. 4	98593 Floh
Staatl. Regelschule	Am Siechrasen 21	98574 Schmalkalden
Staatl. Gymnasium "Henfling Gymnasium"	Neu-Ulmer-Str. 21	98617 Meiningen
Staatl. Gymnasium	Goethestr. 1	98544 Zella-Mehlis

Kreis Sonneberg

Staatl. Regelschule	Zollbrückenstr. 13	96515 Sonneberg
Staatl. Regelschule "Bürgerschule"	Unterer Markt 4	96515 Sonneberg
Staatl. Regelschule	Ackerstr. 15a	96515 Sonneberg
Staatl. Regelschule		
"J. Wolfgang v. Goethe"	Georgstr. 11	96528 Schalkau
Staatl. Regelschule "F. Schiller"	Qierastr. 7	96529 Mengersgereuth - Hämmern
Staatl. Regelschule	Lauschaer Str. 35	96523 Steinach
Staatl. Gymnasium	Am Apelsberg	98724 Neuhaus
Staatl. Gymnasium	Dammstr. 50	96515 Sonneberg
Staatl. Gymnasium, Sonneberg	Burggartenstr. 18	96528 Rauenstein
Schulteil Rauenstein		

Kreis Suhl – Stadt

Staatl. Gymnasium	Friedenstr. 1	98527 Suhl
Staatl. Gymnasium	Carl-Fiedler-Str. 60	98527 Suhl
"Prof.-Carl-Fiedler-Gym."		

Kreis Sömmerda

Staatl. Regelschule "Thomas Müntzer"	Sprötauer Str. 10	99610 Vogelsberg
Staatl. Regelschule "Geschw. Scholl"	Fischhof 5	99631 Weißensee
Staatl. Gymnasium "A. Schweitzer"	Salzmannstr. 39	99610 Sömmerda
Staatl. Gymnasium "A. Schweitzer"	Hauptstr. 94	06578 Kannawurf
Schulteil Kannawurf		

Unstrut – Hainich – Kreis

Staatl. Regelschule "Novalisschule"	C.-A. Just-Str. 2	99955 Bad Tennstedt
Staatl. Regelschule	Hinterm Jacobsdorf 5	99986 Langula
Staatl. Regelschule	Laubgasse 12 b	99994 Schlotheim
Staatl. Regelschule	Str. der Einheit	99996 Menteroda
Staatl. Gymnasium "Salza- Gymnasium" Schulteil Herbsleben	Mittelstr. 4	99955 Herbsleben
Staatl. Gymnasium	Ortsstr. 14	99986 Oberdorla
Staatl. Gymnasium	Heilinger Str. 9	99994 Schlotheim

Wartburgkreis

Staatl. Regelschule "Thomas Müntzer"	Schulstr. 7	99826 Mihla
Staatl. Regelschule	Am Pfarrberg 1	99817 Eisenach
"J. Wolfgang v. Goethe"		
Staatl. Regelschule	Nordplatz 2	99817 Eisenach
Staatl. Regelschule	M.-Praetorius-Platz 1	99831 Creuzburg
"M. Praetorius"		
Staatl. Gymnasium	Hübscher Graben 18	36433 Bad Salzungen
Staatl. Gymnasium	Heinrich-Mann-Str. 32	36448 Bad Liebenstein
Staatl. Gymnasium	Gartenstrasse	99834 Gerstungen

Kreis Weimar – Stadt

Staatl. Regelschule "Parkschule"	Belvederer Allee 40	99425 Weimar
Staatl. Gymnasium "F. Schiller"	Thomasmann-Str. 2	99423 Weimar
Staatl. Gymnasium "Sophiengymnasium"	Rathenauplatz 4	99423 Weimar

Kreis Weimar – Land

Staatl. Regelschule "Geschw. Scholl"	Dornburger Str. 14	99510 Apolda
Staatl. Regelschule	Leopold-Bing-Str. 3	99518 Bad Sulza
Staatl. Gymnasium "Bergschule"	Th.- Neubauer-Str. 10	99510 Apolda
Staatl. Gymnasium Bad Berka, Schulteil Mellingen	Umpferstädter Str. 18a	99441 Mellingen

Schulen, an denen der Probelauf durchgeführt wurde:

Staatl. Gymnasium "C. Zeiss"	E.-Kuithan-Str. 7	07743 Jena
Evang. Ratsgymnasium Erfurt	Meister Eckehart-Str. 1	99084 Erfurt
Staatl. Regelschule "J. Peter Eckermann"	Sophienstiftsplatz 1	99423 Weimar
Staatl. Regelschule	Brückenstr. 38	07778 Dorndorf

10 Hinweise zur Durchführung der Fragebogenerhebung

Pfr. Hartwig Kiesow, Theologische Fakultät, 07745 Jena, Ibrahimstr. 24, Tel. 03641/638065
(Sekretariat, Frau Osang, Mo-Frei zwischen 7-15 Uhr oder privat: 036427/22854)

HINWEISE ZUR DURCHFÜHRUNG DER FRAGEBOGENERHEBUNG

Folgendes müssen Sie unbedingt zu Stundenbeginn den Schülern sagen:

1. Es darf kein Schüler an der Befragung teilnehmen, der das 14. Lebensjahr noch nicht vollendet hat (*nur in der 8. Klasse könnte dies der Fall sein*). Das Überprüfen Sie am besten vorher anhand der Geburtsdaten. Dreizehnjährige Schüler sollten Sie während des Ausfüllens mit einer Stillbeschäftigung etc. von den anderen Schülern entfernt hinsetzen.
2. Nennen Sie dann als Herausgeber des Fragebogens die Universität Jena und lesen Sie den Schülern wörtlich folgenden Text vor:
 "Liebe Schülerinnen und Schüler! Die Universität Jena bildet Lehrerinnen und Pfarrer für den Religionsunterricht aus. Wissenschaftler und Ausbilder aus Jena möchten wissen, was Schülerinnen und Schüler Eures Alters über Gott denken. Sie sind sehr an Eurer ehrlichen Meinung interessiert. Ihnen geht es dabei nicht um richtige oder falsche Antworten.
 Uns interessiert auch Euer Name nicht. Schreibt ihn deshalb nicht hin.
 Eure Teilnahme an der Befragung ist freiwillig.
 Einzelne Fragen, die Ihr nicht beantworten könnt, dürft Ihr auslassen. Wir sind aber sehr dankbar, wenn Ihr möglichst alle Fragen vollständig und genau beantwortet."
3. Sagen Sie, daß die Fragebögen zusammen mit anderen Fragebögen aus ca. hundert Schulen in einen Computer zum Ausrechnen eingegeben werden.
 Nennen Sie als Grund der Befragung: Mitarbeiter und Studenten der Universität wollen wissen, wie Schüler Eures Alters zu religiösen Fragen denken. Sie wollen das erfahren, damit Sie Euch besser verstehen können. Zukünftige Lehrerinnen und Pfarrer, die Religion unterrichten, sollen so besser auf ihre Arbeit vorbereitet werden.
4. Sagen Sie, daß weder Sie noch irgend jemand von der Schulleitung diese Bögen lesen. Deshalb steckt jeder seinen Fragebogen nach dem Ausfüllen in den Umschlag. Diese werden zugeklebt und erst wieder in Jena geöffnet.
5. Sagen Sie, daß während des Ausfüllens niemand mit seinem Nachbarn reden darf. Jeder füllt den Bogen für sich aus. Bitten Sie die Schüler, keinen Bleistift zu benutzen. Betonen Sie, daß es sich um kein Kreuzworträtsel handelt, sondern daß man bei jeder Frage nachdenken muß.
6. ERST JETZT TEILEN SIE DIE FRAGEBÖGEN MIT DEN UMSCHLÄGEN AUS
 Sagen Sie, daß noch niemand etwas schreibt (Aufpassen !!), weil die ersten Seiten gemeinsam ausgefüllt werden.
7. Bei Ruhe im Klassenraum beginnen Sie das gemeinsame Ausfüllen von Seite 1 bis zur 2. Frage auf Seite 3
 Als erstes sagen Sie den Schülern, in welchem Landkreis das Kreuz zu machen ist. Sagen Sie dazu, daß genauso jede Frage mit nur einem Kreis beantwortet wird (Hinweis, der nur bei Bedarf anzusagen ist: bei Frage 8 können katholische Schüler auch zweimal ankreuzen).

Im Anschluß daran schlagen Sie gemeinsam die einzige Ausnahme dazu auf:
Frage 19 auf Seite 9. Erklären Sie den Schülern, daß dies die einzige Frage ist, wo
mehrere Kreuze vergeben werden können.

Dann nehmen Sie die zweite Seite und sagen, welchen Schultyp alle ankreuzen müssen
(zur Erläuterung: wenn Haupt- und Realschüler in der Religionsgruppe zusammen sind,
muß "integrativ geführte Klasse" angekreuzt werden) .

Nun füllen Sie gemeinsam die für die Schüler zutreffende Klassenstufe aus
(bei klassenübergreifenden Unterricht gibt es 2 Varianten !).

Auf der dritten Seite helfen Sie noch bei der 2. Frage den Schülern, die richtige
Einwohnerzahl ihres Wohnortes einzuschätzen (z.B. die in Frage kommenden Heimatorte
an die Tafel schreiben + nummerierten Kreis nennen, der angekreuzt werden muß).
Bei Dörfern zählt die tatsächliche Einwohnerzahl des Ortes und nicht die des
Gemeindeverbandes bzw. der Stadt, wozu das Dorf gehört.
Vororte von Städten werden zur Stadt mitgerechnet.

WEITERE HINWEISE FÜR DIE LEITERIN / DEN LEITER DER BEFRAGUNG

Von nun an dürfen Sie keine Antworten mehr direkt vorgeben oder empfehlen.

Im Prinzip müssen die Schüler jetzt mit dem Bogen alleine zurecht kommen.

Rückfragen zum Verständnis der Fragestellung dürfen aber beantwortet werden.

Sie selbst dürfen nicht in die Fragebögen der Schüler einsehen !

Bei Frage 4 ist der Abschluß gemeint, den die Schüler zunächst tatsächlich machen.

Bei Frage 6 dürfen Sie bei Anfragen Schülern sagen, daß ein Getaufter normaler-
weise einer Kirche oder Glaubensgemeinschaft angehört und daß jemand, der in einer
evangelischen Kirche getauft wurde, dieser (meistens) auch angehört.

Bei Frage 8 ist es für Schüler anderer Kirchen oder Glaubensgemeinschaften sinnvoll, das
spezifische Angebot ihrer Konfession einzutragen. Diese Schüler melden sich meistens, und
Sie dürfen Ihnen sagen, daß der Name ihrer "Abschlußfeier" unter die Frage zu schreiben ist.
Ansonsten treffen alle Fragen genauso auf konfessionelle Minderheiten zu.

Bei Frage 17 dürfen Sie Schülern beim Zählen helfen (die Zahl kann aber in der Klasse
unterschiedlich sein).

Wenn Sie während der Befragung beobachten, daß ein Schüler offensichtlich
Quatsch mit dem Fragebogen macht, vermerken Sie es bitte in einem Protokoll.
Nicht richtig Deutsch sprechende ausländische Jugendliche bzw. Aussiedlerkinder
schließen Sie bitte von der Befragung aus.

Achten Sie darauf, daß nach der Befragung alle Schüler die Bögen in die Umschläge stecken
und zukleben. Damit sollen die Persönlichkeitsrechte der SchülerInnen gewahrt werden.

Befragen Sie mehrere Religionsgruppen, müssen Sie unbedingt die Fragebögen
nach Gruppen trennen (Päckchen zubinden oder in große Umschläge tun).

Bitte schreiben Sie auf den Umschlag die tatsächliche Gruppenstärke ihrer Religionsklasse
(unabhängig von der heutigen Teilnehmerzahl).

Vielen Dank !

11 Die Ergebnisse der Grundauszählung zu den Aufgaben 1 - 18 und 20

KREIS	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
ERFURT	174	4.5	174	4.5
GERA	68	1.7	242	6.2
JENA	69	1.8	311	8.0
SUHL	79	2.0	390	10.0
WEIMAR	40	1.0	430	11.1
Eichsfeld	121	3.1	551	14.2
Nordhausen	171	4.4	722	18.6
Wartburg	296	7.6	1018	26.2
Unstrut-Hain	200	5.1	1218	31.3
Kyffhaeuser	237	6.1	1455	37.4
Schmalk-Mein	304	7.8	1759	45.2
Gotha	145	3.7	1904	49.0
Soemmerda	130	3.3	2034	52.3
Hildburgh.	168	4.3	2202	56.6
Ilm-Kreis	159	4.1	2361	60.7
Weimar-Land	204	5.2	2565	66.0
Sonneberg	379	9.7	2944	75.7
Saalf-Rudol	157	4.0	3101	79.7
Saale-Holz1	194	5.0	3295	84.7
Saale-Orla	270	6.9	3565	91.7
Greiz	204	5.2	3769	96.9
Altenburg	120	3.1	3889	100.0

SCHULTYP	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Gymnasium	1953	50.2	1953	50.2
Regelschule-integr	954	24.5	2907	74.7
Regelschule-Hauptschul	78	2.0	2985	76.8
Regelschule-Realschul	904	23.2	3889	100.0

KLASSE	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Klasse 8	1425	36.6	1425	36.6
Klasse 9	1486	38.2	2911	74.9
Klasse 10	978	25.1	3889	100.0

SEX	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
weiblich	2158	55.8	2158	55.8
männlich	1706	44.2	3864	100.0

Frequency Missing = 25

ORT	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
unter 1000	1432	36.9	1432	36.9
1000 bis unter 3000	918	23.7	2350	60.6
3000 bis unter 10000	537	13.8	2887	74.4
10000 bis unter 20000	175	4.5	3062	78.9
20000 bis unter 50000	495	12.8	3557	91.7
50000 und mehr	323	8.3	3880	100.0

Frequency Missing = 9

GEBJAHR	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
76	1	0.0	1	0.0
77	4	0.1	5	0.1
78	25	0.7	30	0.8
79	609	16.0	639	16.8
80	1338	35.2	1977	52.1
81	1377	36.3	3354	88.3
82	442	11.6	3796	99.9
83	1	0.0	3797	100.0
88	1	0.0	3798	100.0

Frequency Missing = 91

ABSCHL	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Hauptschulabschluß	362	9.4	362	9.4
Realschulabschluß	1534	39.9	1896	49.3
Abitur	1946	50.7	3842	100.0

Frequency Missing = 47

TAUFE	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	933	24.1	933	24.1
ja	2946	75.9	3879	100.0

Frequency Missing = 10

KIRCHE	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	919	23.8	919	23.8
ev	2857	74.1	3776	97.9
kathol	56	1.5	3832	99.4
bapt	8	0.2	3840	99.6
method	5	0.1	3845	99.7
advent	2	0.1	3847	99.7
Bethlehem Gemeinde Nordh.	1	0.0	3848	99.8
Neuapostolisch	5	0.1	3853	99.9
orthodoxe Kirche	4	0.1	3857	100.0

Frequency Missing = 32

KU	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein,ich nehme daran nicht teil	841	56.3	841	56.3
ja,ich nehme am KU teil	636	42.5	1477	98.8
ja ich nehme an der Firmvorb. teil	12	0.8	1489	99.6
hatte teilgenommen	6	0.4	1495	100.0

Frequency Missing = 2394

KONFIRMA	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein,nicht teilgenommen	931	29.2	931	29.2
ja,wurde bereits konf.	2215	69.6	3146	98.8
ja,habe an Erstkomm. teilgen.	29	0.9	3175	99.7
ja,wurde bereits gefirmt	7	0.2	3182	100.0
Entlassungsfeier aus Bibelunterricht	1	0.0	3183	100.0

Frequency Missing = 706

JUWEIHE	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	2520	73.2	2520	73.2
2	924	26.8	3444	100.0

Frequency Missing = 445

JG	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	2953	76.9	2953	76.9
ja,manchmal	556	14.5	3509	91.4
ja,regelmäßig	331	8.6	3840	100.0

Frequency Missing = 49

KINDERGA	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	3390	95.5	3390	95.5
ja	160	4.5	3550	100.0

Frequency Missing = 339

KIGO	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	2147	56.1	2147	56.1
ja,manchmal	1083	28.3	3230	84.4
ja,oft	596	15.6	3826	100.0
4	1	0.0	3827	100.0

Frequency Missing = 62

	GD	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nie		586	15.3	586	15.3
bei familiären Anlässen		607	15.8	1193	31.1
bei kirchl.Feiertagen		1455	37.9	2648	69.0
paarmal im Jahr		655	17.1	3303	86.1
ein- bis zweimal im Monat		307	8.0	3610	94.1
jeden oder fast jeden Sonntag		227	5.9	3837	100.0

Frequency Missing = 52

	CL	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein		808	21.2	808	21.2
kurze Zeit bzw. einige Male		463	12.2	1271	33.4
1 bis 2 Jahre lang		747	19.6	2018	53.0
über mehrere Jahre		1000	26.3	3018	79.2
von Klasse 1 bis 6		791	20.8	3809	100.0

Frequency Missing = 80

ANDKIR	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	1	5.3	1	5.3
3	1	5.3	2	10.5
bapt	7	36.8	9	47.4
meth	1	5.3	10	52.6
advent	2	10.5	12	63.2
44	1	5.3	13	68.4
neuapost	5	26.3	18	94.7
61	1	5.3	19	100.0

Frequency Missing = 3870

UNTNAME	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
Bibelunterricht	7	46.7	7	46.7
Jugendstunde	1	6.7	8	53.3
Konfirm.stunde	1	6.7	9	60.0
RU Sieb.-Tags-Ad	1	6.7	10	66.7
Rel.unterricht	1	6.7	11	73.3
Vorkonf.unt.	2	13.3	13	86.7
kath. RU	1	6.7	14	93.3
kirchl. Singen	1	6.7	15	100.0

Frequency Missing = 3874

Zeit zu andkir

ZEIT	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
6	1	6.3	1	6.3
7	3	18.8	4	25.0
8	11	68.8	15	93.8
9	1	6.3	16	100.0

Frequency Missing = 3873

KONZERTE	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	2111	54.8	2111	54.8
ja,manchmal	1464	38.0	3575	92.8
ja,öfters	279	7.2	3854	100.0

Frequency Missing = 35

KIBESUCH	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	1479	38.2	1479	38.2
ja,manchmal	2192	56.6	3671	94.8
ja,öfters	200	5.2	3871	100.0

Frequency Missing = 18

RU	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1 Jahr	271	7.0	271	7.0
2 Jahre	422	10.9	693	17.9
3Jahre	654	16.9	1347	34.8
4 Jahre	1188	30.7	2535	65.6
5 Jahre	1033	26.7	3568	92.3
>=6 Jahre	298	7.7	3866	100.0

Frequency Missing = 23

ETHIK	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
nein	3402	88.9	3402	88.9
einmal bzw. einige Stunden	125	3.3	3527	92.2
1 Schuljahr	207	5.4	3734	97.6
über mehrere Schuljahre	91	2.4	3825	100.0

Frequency Missing = 64

Gott ist der Schöpfer der Erde

THEOS44	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1123	29.4	1123	29.4
stimmt teilweise	1443	37.7	2566	67.1
stimmt nicht	1258	32.9	3824	100.0

Frequency Missing = 65

Gott ist die Natur, das Leben überhaupt

THEOS45	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	853	22.6	853	22.6
stimmt teilweise	1620	42.8	2473	65.4
stimmt nicht	1309	34.6	3782	100.0

Frequency Missing = 107

Was man nicht wiss. bew. kann,gibt es ni

THEOS46	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	487	12.7	487	12.7
stimmt teilweise	1516	39.4	2003	52.1
stimmt nicht	1845	47.9	3848	100.0

Frequency Missing = 41

Was man nicht wiss. bew. kann,gibt es ni

THEOS47	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1796	46.9	1796	46.9
stimmt teilweise	1420	37.1	3216	84.1
stimmt nicht	610	15.9	3826	100.0

Frequency Missing = 63

THEOS48	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	686	17.8	686	17.8
stimmt teilweise	1508	39.1	2194	56.9
stimmt nicht	1663	43.1	3857	100.0

Frequency Missing = 32

THEOS49	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1904	49.8	1904	49.8
stimmt teilweise	1164	30.4	3068	80.3
stimmt nicht	755	19.7	3823	100.0

Frequency Missing = 66

THEOS50	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	816	21.5	816	21.5
stimmt teilweise	1334	35.2	2150	56.7
stimmt nicht	1640	43.3	3790	100.0

Frequency Missing = 99

THEOS51	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1498	39.1	1498	39.1
stimmt teilweise	1507	39.3	3005	78.4
stimmt nicht	826	21.6	3831	100.0

Frequency Missing = 58

THEOS52	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1058	27.8	1058	27.8
stimmt teilweise	1511	39.7	2569	67.5
stimmt nicht	1235	32.5	3804	100.0

Frequency Missing = 85

THEOS53	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	962	25.1	962	25.1
stimmt teilweise	1547	40.4	2509	65.5
stimmt nicht	1320	34.5	3829	100.0

Frequency Missing = 60

THEOS54	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	664	17.5	664	17.5
stimmt teilweise	1254	33.0	1918	50.4
stimmt nicht	1886	49.6	3804	100.0

Frequency Missing = 85

THEOS55	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	661	17.4	661	17.4
stimmt teilweise	1023	27.0	1684	44.4
stimmt nicht	2108	55.6	3792	100.0

Frequency Missing = 97

THEOS56	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	728	18.9	728	18.9
stimmt teilweise	1447	37.6	2175	56.6
stimmt nicht	1670	43.4	3845	100.0

Frequency Missing = 44

THEOS57	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1368	36.4	1368	36.4
stimmt teilweise	1553	41.3	2921	77.7
stimmt nicht	840	22.3	3761	100.0

Frequency Missing = 128

THEOS58	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	507	13.3	507	13.3
stimmt teilweise	1269	33.4	1776	46.7
stimmt nicht	2026	53.3	3802	100.0

Frequency Missing = 87

THEOS59	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1538	40.7	1538	40.7
stimmt teilweise	1338	35.4	2876	76.1
stimmt nicht	903	23.9	3779	100.0

Frequency Missing = 110

THEOS60	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	333	8.7	333	8.7
stimmt teilweise	1450	37.9	1783	46.6
stimmt nicht	2044	53.4	3827	100.0

Frequency Missing = 62

THEOS61	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	970	25.3	970	25.3
stimmt teilweise	1296	33.9	2266	59.2
stimmt nicht	1562	40.8	3828	100.0

Frequency Missing = 61

THEOS62	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	845	22.3	845	22.3
stimmt teilweise	1802	47.6	2647	69.9
stimmt nicht	1141	30.1	3788	100.0

Frequency Missing = 101

THEOS63	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1640	43.7	1640	43.7
stimmt teilweise	1291	34.4	2931	78.1
stimmt nicht	820	21.9	3751	100.0

Frequency Missing = 138

THEOS64	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1211	31.6	1211	31.6
stimmt teilweise	1216	31.7	2427	63.3
stimmt nicht	1405	36.7	3832	100.0

Frequency Missing = 57

THEOS65	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
stimmt	1134	29.8	1134	29.8
stimmt teilweise	1489	39.2	2623	69.0
stimmt nicht	1176	31.0	3799	100.0

Frequency Missing = 90

BERUF	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
kirchl. Mitarbeiter	347	8.9	347	8.9
Lehrer	2679	68.9	3026	77.8
Pastoren	863	22.2	3889	100.0

12 Codierungsliste mit Textbeispielen zu Aufgabe 19 des Fragebogens

Die folgenden Einträge sind ausgewählte Schüleräußerungen. Sie sollen die ganze Bandbreite innerhalb der jeweiligen Variable wiedergeben. Zu dieser wird die absolute Anzahl der Schülereinträge in Klammern angegeben. Die Ankerbeispiele beziehen sich auf die Bezeichnung der jeweiligen Kategorie. Fehler in der Orthographie und Zeichensetzung wurden bewusst nicht korrigiert, um die Authentizität der Schülersprache zu belassen. Nach dem Schülerzitat folgt 1. die Angabe der Gruppennummer und 2. die Nummer des Fragebogens

1 Thematisches Interesse (82 Einträge)

Sachlich-kognitives Interesse am Fach, auch Interesse am nicht unbedingt explizit religiösen Inhalt

Ankerbeispiel: *"Ich möchte etwas über Dinge erfahren, die ich nicht kenne und zum Nachdenken angeregt werden"* (145/17)

"Ich interessiere mich rund um Religion" 168/2; *"ich finde, daß es zur Allgemeinbildung gehört, etwas über Gott und die Bibel zu erfahren. Ich muß wissen um was es geht, um mitreden zu können"* 198/1; *"es zum Allgemeinwissen zählt"* 245/2; *"-ich wollte von mir aus hingehen - das gehört zur Allgemeinbildung!"* 145/7; *"der Unterricht ist auch gut für das Allgemeinwissen"* 176/6; *"Religionsunterricht ist für mich wichtig, da ich viel über die Bibel vermittelt bekomme und ich über andere religiöse Richtungen erfahre"* (+ Kategorie 7) 100/6; *"ich möchte auch etwas über unser Leben wissen, über unsere Vergangenheit"* 204/5; *"weil wir was über die antike Geschichte erfahren"* 83/2; *"Geschichtliches Interesse kann mit Religion verbunden werden"* 139/7; *"verschiedene Gesichtspunkte mal aus religiöser Sicht betrachten"* 245/11; *"besondere Themas"* 267/15; *"Die ganze Problematik interessiert mich eben!"* 242/6; *"daß ich kirchliche Bauwerke sehen kann"* 120/13; *"nicht 'nur' religiöse Probleme & Themen werden behandelt, sonder z.B. auch Philosophen"* 117/6; *"Im Religionsunterricht beschäftigen wir uns nicht nur mit d. Gottesfrage, sondern auch mit Menschen, die sich früher damit auseinandergesetzt haben. Man lernt auch andere Ansichten kennen"* 117/7; *"Ich möchte im Religionsunterricht über Themen diskutieren können, welche nicht immer unbedingt in der Bibel stehen (Themen aus dem Alltag)"*, 104/11; *"Im Religionsunterricht lernt man mehr und vor allem 'besser' verstehen über Jesus und die Kirche"* 254/1; *"um mehr Bibelkenntnis zu bekommen und mehr über Jesus und seine Vater-Sohn-Beziehung zu erfahren und zu spüren"* (Item 35 u. 38 bereits angekreuzt), 256/3; *"Ich möchte mehr über die Taten von Jesus (NT) erfahren und verstehen, was der tiefere Sinn dafür ist."* 249/16; *"Im Religionsunterricht diskutieren wir sehr oft über interessante Themen (Drogen, Umwelt, Tod). Einige Mitschüler haben interessante Meinungen über die es sich nachzudenken lohnt"* (+ Kategorie 10), 1/1; *"1.) - damit ich mehr über den Glauben erfahre um viele Dinge objektiver zu sehen 2) - ich möchte mich in jede Richtung bilden"* 192/5;

2 Interesse an Gott bzw. der Gottesfrage oder am Glauben (44 Einträge)

Theologische Motive

Ankerbeispiel: *"weil ich mehr über Gott erfahren möchte"* (119/16)

"Ich möchte auch Gott verstehen lernen" 249/16; *"mich interessiert, wie andere Menschen über Gott denken"* 207/1; *"Ich möchte wissen, warum Menschen an Gott glauben"* 11/16; *"daß ich mehr über Gott und seine Völker erfahre, um ihn besser zu verstehen"* 83/13; *"daß man sich im Religionsunterricht über Gott heute in Beziehung zu den Menschen der heutigen Zeit unterhalten kann"* 250/6; *"Die meisten Menschen, auch außerhalb Deutschlands, sind religiös. Weil ich nicht verstehen kann/konnte, warum Menschen an 'sowas' glauben, wollte ich mich kundig machen"* 127/10, *"weil ich an Gott glaube (Item 35 ist angekreuzt) und deshalb wollte ich auch gern erfahren woran und wofür ich glaube"* 84/18; *"mehr über den Glauben u. seinen Ursprung zu erfahren sowie die nachgewiesenen Ereignisse z.B. Kreuzigung Jesu zu hören u. dadurch zu entscheiden ob ich an Gott glaube oder nicht"* 91/9 (+ Kategorie 1); *"Ich glaube nicht an Gott, aber mich interessiert sehr, wieso dies andere tun. Ich tausche mich gern über Argumente die für oder gegen die Existenz Gottes sprechen, aus"* (+ Kategorie 10) 274/1; *"ich möchte mehr über Gott erfahren und über die Kirche"* 109/2 (Item 40 bereits angekreuzt); *"dadurch glaube ich, daß ich vielleicht näher zu Gott komme / wenn ich näher bei Gott bin, daß er mir hilft mit meinen Problemen / weil ich endlich Klarheit wollte ob ich an ihn glaube oder nicht"* 103/12; *"Da ich mir nicht sicher bin ob es Gott gibt, erhoffe ich mir vom Religionsunterricht eine Antwort"* 241/11; *"Ich weiß nicht ob ich an Gott glaube oder nicht. Deshalb versuche (ich) im Unterricht mehr über ihn zu erfahren"* 256/2; *"weil ich Gott suche"* 220/20; *"Ich glaube zwar nicht an Gott, möchte aber trotzdem was darüber wissen"* 200/24

3 Bekenntnis bzw. konfessionelle Motive (50 Einträge)

Positive Wirkung für die eigene christliche Biographie oder Bekenntnisaussagen bzw. missionarischer Sinn

Ankerbeispiel: *"meinen Glauben auszubauen"* (84/14)

"Weil ich evangelisch bin" 162/18; *"weil ich evangelisch bin"* 69/6, 214/6; *"weil ich ein Christ bin"* 154/12; *"weil ich kirchlich bin"* 220/6; *"weil ich gläubig bin und in die Kirche gehe"* 34/14; *"Ich glaube an Gott und die Auferstehung"* 170/14; *"das ich einen Teil zu Gott beitrage"* 83/17; *"Ich wollte konfirmiert werden. Ich bin gegangen weil ich das wollte u. nicht meine Eltern"* 46/1, *"meinen Glauben zu bekennen"* 192/11; *"Außerdem wollte ich auch schon mal Pfarrerin werden"* 34/8; *"weil für mich das kirchl. Denken wichtig ist"* 134/2; *"Das ich weiß was ich in meinem Glauben darf u. was nicht"* 27/6; *"Ich glaube an Gott und stehe natürlich auch dazu. Deswegen besuche ich regelmäßig den Gottesdienst, um mehr über Jesus zu erfahren!"* 173/2; *"daß ich in meinem Glauben gefestigt werde"* 208/16; *"ich finde es nicht gut wenn jemand keiner Religion angehört und an nichts glaubt!"* 65/16, *"daß mein Glaube an Gott verstärkt wird, und ich jederzeit an die 10 Gebote denke"* 171/13; *"Weil ich Jesus Christus als meinen Herren angenommen habe und ihn lieb habe"* 80/14; *"weil wir in eine evangelische Jugendgruppe gehen und Jesus lieben und unseren Herren angenommen haben"* 80/1; *"das Gott mich liebt und mir hilft"* 81/1; *"Gott ist ein Bestandteil meines Lebens, warum sollte ich ihn also von der Schule fernhalten? Außerdem bin ich an kirchlicher Arbeit interessiert"* (+ Kategorie 1), 117/4; *"meine ganze Familie ist gläubig. (+ Kategorie 5) Gott hilft mir, wenn ich Probleme habe"* 78/6; *"Das Gott und Jesus im Mittelpunkt stehen"* 95/10; *"einen Hörer in der Not zu haben"* 109/5; *"Ich gehöre zu Gott"* 159/14; *"Meine Mutter hat gesagt, das sich es gehört in den Religionsunterricht zu gehen wenn man Konfirmation macht (+ Kategorie 5) und außerdem bin ich Christ"* 257/11 *"das Gott mich liebt und mir hilft"* 81/1; *"...weil ich es besser finde an Gottes Existenz und Schöpfung zu glauben als irgendwelche wissenschaftliche Erklärungen (bezügl. der Entstehung des Lebens)"* 162/21;

4 Gemeinschaft mit anderen Christen (11 Einträge)

Suche nach christlicher Identität und Vergewisserung bzw. *communio sanctorum*

Ankerbeispiel: *"man kommt in Gemeinschaft mit anderen gläubigen Jugendlichen"* (195/1)

"weil die Meinung, die man über Gott und Jesus hat respektiert und verstanden wird" 34/16; *"z.B. die Gemeinschaft die ich in der Jugendstunde und bei Kirchentreffen für Jugendliche erfahre, Leute die so denken wie ich als Freunde zu haben und zu finden ist das Tollste"* 29/12; *"In der Kirchgemeinde fühle ich mich ein wenig geborgen"* 79/16; *"die in den Religionsunterricht gehen auch wirklich an Gott glauben..."* 87/10; *"Zusammenarbeit mit weiteren gläubigen Schülern"* 105/3; *"weil dort auch noch andere evangelische Menschen sind und wir halt darüber sprechen und nachdenken was für evangelische wichtig (z.B. in der Kirche)", + Cod 1, 216/6; "In unserer Gemeinde gibt es keine junge Religionsgruppe. Ich möchte deshalb nicht nur mit den älteren Menschen in der Kirche sein, um etwas über Gott u. Jesus zu erfahren"* (+ Kategorie 1), 222/8; *"Ich besuche den Reliunterricht, weil sich Menschen über Gott näher kommen und Gott uns verbindet"* 53/1;

5 Religiöse Sozialisation (114 Einträge)

Christlich-biographische Motive

Ankerbeispiel: *"weil ich getauft bin, konfirmiert bin und dann auch in den Religionsunterricht gehe"* (123/3)

"weil ich getauft bin" 158/7; *"ich bin getauft worden und da will ich nicht in Ethik"* 201/5; *"ich war auch schon in der Christenlehre"* 33/1; *"Ich habe davor die Christenlehre besucht, da wollte ich auch weitermachen (selbstverständlich war es für mich)"* 34/13; *"meine ganze Familie ist religiös und hat den Glauben an Gott angenommen"* 33/10; *"um mich auf meine Konfirmation vorzubereiten"* 56/2; *"Ich dachte, daß der Religionsunterricht ausschlaggebend für die Konfirmation ist"* 36/22; *"Weil meine Familie und ich in der Kirche sind. Weil ich Konfirmation hatte"* 209/10; *"als Vorbereitung auf die Konfirmation"* 248/8; *"Weil ich Christenlehre hatte bin ich in den Religionsunterricht gegangen"* 10/4; *"weil ich in der Kirche bin"* 20/9; *"Ich finde es nicht unwichtig am Religionsunterricht teilzunehmen da ich konfirmiert bin und man mehr über wichtige Dinge die im Leben passieren erfährt"* (+ Kategorie 20) 144/7; *"ich hatte eine christl. Erziehung"* 250/11; *"ich so erzogen worden bin"* 92/3; *"ich wurde von klein auf kirchlich erzogen"* 135/1; *"ich Konfirmation hatte"* 90/7; *"weil ich konfirmiert bin"* 90/5; *"weil ich Konfirmation mache und getauft bin, u. weil ich es blöd finde da Ethik zu machen"* 78/3; *"eine kirchliche Trauung. Taufe"* 101/16; *"Taufe, Hochzeit (Kirche)"* 101/25; *"Ich möchte in der Kirche mal später heiraten"* 54/11, *"weil ich viel bei unsern Pfarrer bin und Trompete spiele"* 273/4; *"weil ich einem kirchlichen Posaunenchor angehöre"* 273/20; *"Ich wurde getauft und konfirmiert und es war daher selbstverständlich den Religionsunterricht zu besuchen"* 237/6; *"weil dadurch mein Wissen für die Christenlehre gestärkt wird"* 241/3; *"Ich bin kurz vor Unterrichtsbeginn getauft worden und hatte vorher kaum Kontakt zur Kirche, nur über meine Mutter und Großeltern"* 240/1; *"Der Religionsunterricht ist wichtig für die Konfirmation, Hochzeit Taufe man muß Kirchlich sein"* 179/20; *"- ich bin in der Kirchgemeinschaft, ich bin getauft, und ich habe ein großes Fest, nämlich die Konfirmation, vor mir"* 87/11; *"Meine Großeltern waren und sind schon kirchlich und daß wollte ich weiterführen"* 83/10;

6 Meinungsfreiheit, Toleranz oder Vertrauen (38 Einträge)

Ankerbeispiel: *"Man kann immer (zu jedem Thema) seine Meinung sagen und sie wird vor allem auch akzeptiert"* (121/7)

"er (der Unterricht) gibt auskunft wie man zu einer (Gott) Religion steht und darüber spricht ohne ausgelacht zu werden. Das gibt es heute leider ja." 51/5; *"Ich über meine Ängste z.B. den Tod reden kann"* 60/6; *"Für mich ist es auch wichtig, daß ich meine Meinung sagen kann"* 169/1; *"...Man kann seine Meinung besser aussagen"* 170/15; *"Weil manchmal Fragen beantwortet werden, die man sonst nicht traut zu fragen"* 34/9; *"Ich kann sehr gut meine Meinung sagen"* 171/9; *"...und trotzdem nicht gedrängt zu werden, an Gott zu glauben"* 145/23; *"Man kann sagen, was man über ein Thema denkt. Man muß sich nicht blöd vorkommen, wenn man etwas sagt. Alles ist richtig"* 121/13; *"Meine Freunde im Ethikunterricht sind nicht gottgläubig, da ich mir nicht sicher bin, wie ich darüber denken soll, gehe ich in den RU (+ Kategorie 1), da ich dort akzeptiert werde wenn ich trotzdem anderer Meinung bin"* 116/6; *"Das entspannte Klima ist doll, zum gut diskutieren zu können (+ Kategorie 10), Meinungen werden akzeptiert"* 117/2; *"man kann sagen was einem an dem Unterricht gefällt oder nicht"* 257/16; *"Das der Mensch als solcher angesehen wird und weil der Unterricht sehr viel Spaß macht (+ Kategorie 14), 204/1; "man kann seine Meinung offen sagen und alles läuft ziemlich locker ab (Kategorie 12), man wird nicht in einen Glauben hineingedrängt"* 62/18; *"Man redet über Themen, die man in der gewöhnlichen Umgebung nicht so bespricht, weil man nicht weiß, ob der andere einen auslacht, weil derjenige nicht daran glaubt"* 182/2; *"die freien und uneingeschränkten Diskussionen über Stoff der gerade im Religionsunterricht durchgeführt wird"* 196/8; *"weil man im Religionsunterricht freier reden kann (offener)..."* 176/3; *"das Probleme geklärt werden und das man über Probleme reden kann. Für mich ist es auch wichtig das ich meine Meinung sagen kann"* 169/1;

7 Andere Religionen, Sekten oder Kulte kennen lernen (47 Einträge)

Religionskundliches Motiv

Ankerbeispiel: *"um mehr über andere Religionen und deren Mitglieder zu erfahren"* (110/11)

"weil ich mehr über andere Religionen und Menschen anderere Glaubensrichtungen wissen möchte (Entstehung,, Rituale, Stellung der Frau etc.)" 24/22; *"Es ist wichtig auch etwas über andere Religionen zu erfahren"* 11/4; *"wir erfahren mehr über andere Länder, Menschen und ihre Kulturen"* 23/8; *"weil mich die Sekten interessieren"* 85/5; *"Informationen über andere Glauben (Sekten)"* 145/11; *"Allgemeinwissen über verschiedene Religionen"* 130/10; *"Religionsunterricht ist für mich wichtig, da ich viel über die Bibel vermittelt bekomme (Kategorie 1) und ich über andere religiöse Richtungen erfahre"* 100/6; *"Um z.B. auf Reisen schon etwas über fremde Kulturen zu wissen"* 91/2; *"verschiedene Lebensansichten kennen und verstehen zu lernen; dazu zähle ich alle Weltreligionen und ihre Anhänger; mehr über den christl. Glauben zu lernen"* 245/12 (+ Kategorie 2); *"Etwas über andere Religionen zu erfahren und (angebliche) Gründe für die verschiedenen/ vielen Kriege auf dieser Welt zu erfahren"* 245/13; *"Ich gehofft habe mehr Infos über andere Glaubensrichtungen zu erhalten"* 243/7; *"Daß wir im Religionsunterricht sehr viel über andere Religionen (z.B. Judentum) erfahren, ist mir sehr wichtig"* 116/5; *"Mich interessieren die geschichtlichen Hintergründe sämtlicher Weltreligionen sowie ihr religiöser Ablauf"* 247/6; *"Im Religionsunterricht wird (neben meinem Elternhaus und Kirchl. Gruppen) am intensivsten über Religionen, Kirchen und Glauben gesprochen"* (+ Kategorie 1), 207/5; *"weil wir auch von anderen Glaubensgemeinschaften erfahren"* 206/6; *"Da man im Religionsunterricht nicht Nur über*

Jesus und Kirche spricht, sondern auch über andere Religionen zum Beispiel" 175/24; "Behandlung anderer Religionen / Video" 240/7;

8 Freiheit in der Themenwahl bzw. schülerorientierte Inhalte (15 Einträge)

Man kann über alle Themen reden, kein Lehrplanzwang etc.

Ankerbeispiel: *"Die Themen des Religionsunterrichtes dürfen wir selbst wählen"* (13/10)

"Das man nicht nur über kirchliche Dinge spricht, sondern auch mal 'weltliche' Dinge angeht. Oder Dinge, die einen bewegen, oder wo man Probleme hat" 212/3; "es werden nicht nur kirchliche Themen wie Religionen usw. besprochen sondern auch andere Themen wie Freundschaft, Drogen und so weiter" 22/18; "Religionsunterricht ist nicht so an Lehrpläne gebunden, unterschiedl. Themen /andere Religionen aufgegriffen werden," (+ Kategorie 7), 217/10; "Wir können uns mit unserem Pfarrer über alles unterhalten und haben auch das Gefühl verstanden zu werden. Man kann seine Meinung offen und ehrlich sagen, und sie wird auch akzeptiert." (+ Kategorie 6), 51/17; "...wir uns über weitere Unterrichtsthemen im Voraus beraten" 51/4; "- man kann Themen ansprechen, die sonst nicht so stark diskutiert werden" 127/9

9 Gemeinschaft oder Zusammenhalt in der Gruppe (23 Einträge)

Sozial-emotionale Motive

Ankerbeispiel: *"Im Religionsunterricht ist die Gemeinschaft besser..."* (162/16)

"In der Gruppe fühle ich mich irgendwie geborgen" 168/12; "die Religionsgruppe hält zusammen" 77/18; "Gemeinschaft mit anderen, hier muß man nicht nur etwas lernen" (+ Kategorie 11) 264/10; "Leute mit gleichen Interessen" 264/8; "Ein gutes Miteinander" 148/5; "Religionsunterricht ist eine gute Abwechslung zum normalen Unterricht, man kann sich dort erholen (Kategorie 12) und ist in einer netten Gemeinschaft" 100/5; "Die Leute hier sind nett, sie akzeptieren mich, was in meiner Klasse nicht der Fall ist, bis auf einige" 263/2; "es ist zwar eine kleine Gruppe, aber aus so vielen Schichten. Z.B. Rechts - Links oder zurückhaltend aufmüßig. Und trotzdem halten alle zusammen (im Großen u. Ganzen)" 227/3; "Ich will in einer Gemeinschaft Unterricht machen in der sich jeder mit jedem versteht und das ist im Reliunterricht eher als im Ethikunterricht." 208/20; "Das ich in meinem Glauben gefestigt werde (+ Kategorie 3). Das man hier nicht allein ist" 208/16; "Für mich ist besonders das Zusammensein wichtig. Wir lernen uns gegenseitig besser kennen und können so Krisensituationen gemeinsam meistern" 207/4; "mit Gleichgesinnten Dinge zu diskutieren und zu erforschen" 135/3; "weil ich die Gemeinschaft mag..." 162/21;

10 Interesse an Meinungen anderer und Diskussionen der Gruppe (29 Einträge)

Sozial-kommunikative Motive

Ankerbeispiel: *"Man kann alles das was man über Gott und das Leben denkt einmal in einer Gruppe ausdiskutieren"* (236/7)

"Diskutieren können" 33/6; "Diskussionen über verschiedene Sachen" 175/13; "Spaß an der Arbeit (= Kategorie 14) und dem Diskutieren untereinander" 134/15; "Ich erfahre andere Meinungen und Anregungen zu Fragen die mich bewegen" 144/10; "die Meinungen anderer Schüler zu erfahren (Gott, Glaube, usw.)" 248/20; "man kann auch mal mit dem Lehrer über Themen diskutieren, was in anderen Fächern oft nicht geht, da es da meist nur eine Lsg. gibt, aber in Religion sind die Lösungen einer Aufgabe oft auch Ansichtssache" (+ Kategorie 6), 263/1; "Das man eben über alles reden kann, weil das in der Gruppe meistens einfacher ist" 251/1, "Diskussionen über Religion im Unterricht" 259/7; "daß ich mich auch mit Leuten unterhalten kann die ähnlich denken wie ich" 176/2; "Das entspannte Klima ist doll, zum gut diskutieren zu können, Meinungen werden akzeptiert" (+ Kategorie 6), 117/2; "ausgeprägte Dialoge mit dem Religionslehrer" 240/5;

11 Unterrichtsmethoden, Kreativität bzw. holistische Motive (46 Einträge)

Auch verschiedene Lerndimensionen, Exkursionen etc.

Ankerbeispiel: *"der Religionsunterricht ist nicht unbedingt an Fakten gebunden, die man auswendig lernen muß" (52/18)*

"Unser Religionslehrer unterrichtet anders als die meisten Lehrer. Bei ihm macht der Unterricht Spaß. Er übt keinen Druck auf uns aus." (+ Kategorie 12 u. 14), 51/2; "wir machen auch mal Ausflüge in eine Kirche oder Synagoge" 72/14; "wir machen Exkursionen in verschiedene Gebiete (wie Kirchen) es ist sehr interessant und auch beruhigend..." 142/11, "weil der Unterricht auch die Seele und Gebiete anspricht, die die anderen Fächer nicht ansprechen" 28/7; "erholsame Stunden (Abwechslung von Fächern in denen man viel denken u. arbeiten muß)..." 177/7; "man braucht nicht soviel im Unterricht zu schreiben" 145/9; "weil wir da nicht so viel schreiben" 267/6; "weil wir nicht so viel schreiben müssen" 273/12; "- für Religion muß man nicht soviel lernen, weil man seine eigene Meinung (Stellungnahme) mit einbringen muß" 229/10; "daß dieser Unterricht Spaß macht und das er abwechslungsreich gestaltet wird denn so interessieren sich auch andere Schüler am Unterricht" (+ Kategorie 14); 18/2; "daß der Unterricht viel Abwechslung hat und es keine Noten gibt" (+ Kategorie 12), 19/2, "das der Unterricht abwechslungsreich ist und wir immer neues erfahren" 201/3; "nicht so hart und streng (+ Kategorie 12), Ablenkung, da der Unterricht anders ist..." 116/2; "...man erhält durch gutes Mitarbeiten gute Noten" 271/18; "- es macht mir Spaß (Kategorie 14) - es ist das einzige Fach wo es Themen über verschiedene Bereiche gibt" 110/4; "Diskussionen und Spiele die über Kirchliche und Weltliche Themen drehen" 234/7; "wie Gruppenarbeit" 145/16; "offenerer Unterricht, zeigen von Videos und praktische Gänge zur Kirche" 179/15; "Der Religionsunterricht ist viel lockerer als die anderen Unterrichtsstunden (+ Kategorie 12). Für mich ist das wie eine Gesprächsrunde über wichtige Themen der Welt, über die ein Meinungsaustausch stattfindet." 176/8; "...einfaches Verstehen der behandelnden Dinge" 175/10; "es ist ein etwas lockerer Unterricht (Kategorie 12), unsere Religionslehrerin erzählt uns das ganze normal und es klingt nicht wie ein Märchen, ich komme gut mit ihr aus..." 141/18; "Der Religionslehrer ist nett, man kann mit ihm alle Probleme diskutieren. Durch ihn kann man Dinge leichter sehen und erklären. Er erklärt einem auch wie Probleme von heute die gleichen wie in der Bibel sind" (+ Kategorie 10, Item 31 bereits angekreuzt), 51/1; "Es werden auf menschliche Gefühle und Zustände eingegangen[sic!] zusammen mit anderen" 85/12;

12 Freiraum oder Atmosphäre (62 Einträge)

begründete Sympathie durch Aussagen wie: mehr Freiheiten; nicht so anstrengend; geringer Leistungsdruck; lockerer Unterricht etc.

Ankerbeispiel: *"weil es in Religion lockerer zugeht als in anderen Fächern"* (272/5)

"Der evangel. Unterricht ist lockerer gestaltet, man steht nicht unter so einem Druck wie in anderen Fächern wie Deutsch od. Mathe (liegt aber am Lehrer)" 213/1; *"Der Reliunterricht ist nicht so streßig..."* 7/9; *"in diesem Fach kann man sich mehr erlauben, ohne daß man gleich angemeckert wird"* 72/12; *"Im Religionsunterricht fühle ich mich viel leichter und einfacher als in den anderen Unterrichten. Da ist man frei mit seinen Gedanken und Gefühlen"* (+ Kategorie 11) 174/1; *"kein unbedingter Druck"* 148/5; *"lockerer als Konfirmationsunterricht"* 19/1; *"nicht so streng wie in anderen Fächern. Geht nicht nur um Gott"*(+ Kategorie 8, 133/4); *"Herr X ist nicht zu streng, man hat seine Freiheiten. Für ihn sind nicht Noten das Wichtigste, sondern die Meinung (Er läßt sich nicht alles von Kristina gefallen)"* 100/2; *"Weil der Religionsunterricht bei Pfarrer X frei und ohne zwänge abläuft. Wir dürfen Essen und trinken, dürfen unsere Meinung zu bestimmten Themen sagen. Und Pfarrer X keinen Wert auf Noten legt"* (+ Kategorie 6), 100/8; *"man muß nicht so viel lernen, kein Notendruck, wenig Hausaufgaben, lockerer Unterricht"* 245/6 (+ Kategorie 11); *"es ist viel lockerer als andere Fächer"* 245/5; *"Wir machen nicht so schwere LK wie in anderen Fächern"* 52/17; *"Im Religionsunterricht gibt es keinen so hohen Noten u. Leistungsdruck u. man spricht über Alltäglichkeiten + Probleme, die im normalen Unterricht unter den Tisch fallen"* 118/13 (+ Item 41); *"es lockert den Schulalltag auf, ist sehr lustig!!!"* 241/13; *"Ist nicht so anstrengend wie andere Fächer"* 159/10; *"Religionsunterricht ist eine gute Abwechslung zum normalen Unterricht, man kann sich dort erholen und ist in einer netten Gemeinschaft"* (+ Kategorie 9), 100/5; *"der Unterricht ist locker, man kann besser mit der Lehrerin reden"* 259/13; *"Der Unterricht ist lockerer, nicht so streng wie andere Fächer. Da kann man auch über persönliche Probleme sprechen"* (Item 41 bereits angekreuzt), 121/18; *"Weil es im Religionsunterricht ruhig ist und nur solche hingehen, mit denen man sich versteht und die nicht stören und eine große Klappe haben"* (+ Kategorie 9), 73/11;

13 Faulsein oder Nebentätigkeiten (47 Einträge)

'Hängemattenmotive'

Ankerbeispiel: *"weil man sich im Religionsunterricht ausruhen kann"* (138/14); Grenzbeispiel zu Kategorie 15: *"Religion ist viel leichter als Ethik"* (14/18);

"man hat viele Freistunden und ich kann machen was ich will" 41/5; *"No, ich habe Religion genommen, weil wir das 1.Halbjahr Ausfall hatten"* 90/17; *"wir durften manchmal im Unterricht essen"* 39/7; *"ich dachte Religion wäre einfacher als Ethik"* 49/4; *"man kann die Lehrerin so schön fertig machen"* 205/9; *"man kann dort ungestört für ein wichtiges Fach HA machen oder für ne Arbeit lernen"*; *"ich will Spaß"* 264/17; *"weil das Fach so leicht ist"* 138/15; *"da man sich gut ausruhen und entspannen kann"* 220/4; *"Man kann sich so schön erholen im Reli-Unterricht"* 82/14; *"viel Ausfall, nur manchmal interessiert das Fach"* 267/2; *"viel frei usw."* 63/9; *"weil wir oft Ausfall haben, weil wir essen können"* 267/18; *"Just for fun! Man hat Spaß, kann sich über Leute lustig machen."* 120/9; *"Religion ist ein lustiges Fach. Ich kann es nicht fassen das irgendwelche Leute an Gott, Himmel oder Hölle glauben. Unsere Lehrerin ist von Gott voll überzeugt. Darüber kann ich oft sehr lachen, und deswegen bin ich in Religion"* 82/1; *"man kann pennen. R. ist nicht so wichtig"* 271/13; *"Da kann man Scheiße machen"* 112/12; *"Unterricht, in dem man essen, trinken, mit Freunden sprechen kann"*

112/3; "Ich sehe den Religionsunterricht als eine Art Freistunde an, in der ich frühstücken kann, mich mit meiner Freundin unterhalten kann und die HA für andere Fächer erledigen kann" 112/2; "Der Religionsunterricht ist für mich wichtig, weil dies die einzige Unterrichtsstunde der Woche ist, in der man Hausaufgaben machen kann!" 244/7; "weil man sich ausruhen kann und es nicht anstrengend ist" 1/8; " - man kann dort ungestört für ein wichtigeres Fach Hausaufgaben machen oder für 'ne Arbeit lernen. - in Reli kann man gut abschreiben" 216/1; "Wir dürfen Essen, Trinken, Schwatzen" 159/4,

14 Zustimmung oder Lob (38 Einträge)

Nichtbegründete positive Wertschätzung, ohne expliziten Vergleich mit Ethik

Ankerbeispiel: "der Unterricht macht mir Spaß" (33/1)

"weil's Spaß macht" 92/7; "weil es Spaß macht" 267/5; "weil es mir gefällt" 79/9; "Religionsunterricht macht mehr Spaß" 172/19; "Der Religionsunterricht macht mir am meisten Spaß" 267/1; "guter Unterricht" 146/2; "Absolut cooler Unterricht" 150/5; "Das Fach zum Ausgleich für andere Fächer" 88/23; "weil es Spass macht und nicht langweilig ist, es macht einfach Spass. Das ist toll und es fetzt" 107/2; "Ich gehe, weil es manchmal richtig Spaß macht" 199/5;

15 Vergleich oder positive Wertung gegenüber Ethik (23 Einträge)

Ankerbeispiel: "Es gibt nicht wie im Ethikunterricht Noten auf seine Meinung" (22/13)

"Eigentlich gehe ich nur in Religion, weil ich Ethik noch langweiliger finde" 117/8; "Religion ist nicht so langweilig wie Ethik" 41/13; "weil Religionsunterricht immer lockerer geführt wird als Ethikunterricht" 35/1; "Für mich ist Religion tausendmal interessanter als Ethik" 263/6; "immer noch besser als Ethik" 24/9; "Themen sind interessanter als in Ethik" (Item 27 bereits angekreuzt, wegen Vergleich Kategorie 15), 250/10; "Ich denke, daß der Religionsunterricht wesentlich interessanter ist als der Ethikunterricht" 22/10; "weil wir im Religionsunterricht weniger LK schreiben als wie in Ethik" 94/21; "Weil wir weniger schreiben als die anderen in Ethik" 267/4; "meißt bessere Lehrer als bei Ethik" 275/9, "weil die kirchliche Philosophie für meine Begriffe besser ist als die ethische" 191/6; "..., weil ich mich zw. Ethik u. Religion entscheiden mußte u. somit lieber Religion nahm" 175/15;

16/17 Ablehnung von Ethik bzw. des Ethiklehrers/der Ethiklehrerin (66 Einträge)

Begründete oder unbegründete Ablehnung. Ohne Aussagen über den RU

Ankerbeispiel für begründete Ablehnung: "jeder hat andere Meinungen, auch der Lehrer, so kommt man in Ethik auf keine Ergebnisse" (45/2). Ankerbeispiel für unbegründete Ablehnung: "ich hasse Ethik" (247/19)

"Der Ethikunterricht ist, soweit ich erfahren habe, schrecklich.(+ Kategorie 17). Man muß über persönliche Dinge sprechen, auch wenn man nicht will" 246/5; "weil mich Ethik nicht interessiert" 23/3; "weil man im Ethikunterricht komische Themen behandelt (habe ich von

anderen gehört)" 119/11; "Der Ethikunterricht ist nicht interessant für mich" 142/4; "im Ethikunterricht sinnlose Dinge besprochen werden und es zu viele Wortdefinitionen gibt, mit denen ich nicht einverstanden bin" 245/2; "In Ethik schreibt man mehr Arbeiten" 275/14; "Der Ethikunterricht ist an unserer Schule 'unter aller Sau', weil die Ethiklehrer oft auf die Schnelle nicht ausreichende Ausbildung hatten und so viele Ethiklehrer plötzlich gebraucht wurden. Viele Ethiklehrer nehmen das Fach auch nicht ernst oder/und stehen mit ihren persönlichen Auffassungen nicht hinter dem, was sie 'lehren (sollen)'. Das ist auch der Grund warum unter meinen Mitschülern Ethik mit Abstand das 'ödeste' Fach überhaupt ist und mich keiner dazu bringen würde den Ethikunterricht zu besuchen" 263/8; "Im Ethikunterricht wird alles so ernst genommen und was die dort machen (im Unterricht) ist auch nur Mist..." (+ Kategorie 17) 246/3; "Weil ich schon immer an Gott geglaubt habe (+ Kategorie 3), und es im Ethikunterricht nur um Politik geht" 271/16; "weil ich lieber mehr über Gott, Jesus und die Kirche erfahren möchte (+ Kategorie 1) als im Ethikunterricht über Politik usw. und weil ich an Gott glaube" (+ Kategorie 3), 271/15; "Ich gehe auch deshalb in den Religionsunterricht, weil [die, d. Verf.] im Ethikunterricht über Gott spotten u. weil sie gar nicht an ihn glauben. Aber vielleicht wäre es deshalb gut in den Ethikunterricht zu gehen, um zu zeigen, daß es ihn wirklich gibt!?" (+ Kategorie 3), 1/17; "im Religionsunterricht wird näher auf alles eingegangen als im Ethikunterricht (+ Kategorie 11), die Ethiklehrer an unserer Schule kann ich nicht besonders leiden. Vor allem einen E-Lehrer nicht, weil es mir so vorkommt, als würde er soviel reden, um die Zeit rumzukriegen" 190/9; "Der Ethikunterricht ist für mich sinnlos" 14/14; "weil ich nicht im Ethikunterricht teilnehmen will" 29/8; "weil ich nicht in Ethik wollte (Lehrerin)" 90/4; "weil Ethik mir nicht gefällt" 117/28; "Ethik ist zu langweilig" 24/13; "Weil ich auf Ethikunterricht keine Lust mehr hatte. Weil die Ethiklehrerin blöd ist" 158/8; "Ich kann die Ethiklehrerin nicht leiden" 120/1; "Ich den Ethiklehrer nicht besonders mag" 19/8; "weil Ethik noch beschissener ist" 24/8; "Ethik ist Scheiße" 34/13, "Ethik ist Scheiße, in Ethik sind nur Arschlöcher, Ethiklehrerin ist Pothäßlich" 34/4; "...aber für mich kam Ethik nicht in Frage" 33/4; "Die Leute in Ethikunterricht gefallen mir nicht, in Ethik sind nur hirnlose. Ethiklehrerin sieht keimig aus" 34/3; "Weil Ethik keinen Spaß gemacht hat" 84/16; "Ich wollte kein Ethik machen, auch weil mir die Ethiklehrerin nicht gefiel (Charakter)" 238/3;

18 Sachliche Ablehnung des Religionsunterrichts als Fach (2 Einträge)

"Wenns nach mir ginge, brauchte es dieses Fach nicht zu geben" 216/8, "Ich bin nicht ganz abgeneigt von Gott. Jedoch finde ich, daß Religionsunterricht nicht an Schulen gelehrt werden müßte. Falls man mit Gott in Kontakt treten möchte, kann dies geschehen durch den alleinigen Glauben an ihn. Religionsunterricht bzw. ein Gottesdienstbesuch sind dafür nicht notwendig" 220/13;

19 Sachliche Kritik am Religionsunterricht (16 Einträge)

Ankerbeispiel: "Frau X ist ja unsere zweite Religionslehrerin. Mit ihr kann man zwar auch über einiges reden, aber wenn man mehr wissen will und immer tiefgründiger geht, blockt sie ab und meint, daß wir das in Biologie noch behandeln würden" (121/14)

"Religion an sich ist nicht schlecht, wir haben nur eine bescheuerte Lehrerin (+ Kategorie 21). Diskussionen mag ich eigentlich, nur in religiösen Diskussionen schlafe ich bald ein" 73/2; "Der Lehrer kein reales Durchsetzungsvermögen hat. Weil die Atmosphäre zu locker

ist" 163/9; "Religionslehrer wird oft laut" 27/7; "Ich dachte daß wir mehr in der Bibel lesen und mehr über solche Dinge erfahren, stattdessen haben wir meiner Meinung nach zu viel 'Mist' gelernt was mich weniger interessiert" 32/6; "Aber: manchmal zu streng" 11/11; "Es gibt nichts was mich interessiert am Religionsunterricht" 87/7; "Reli ist vielleicht manchmal interessanter als Ethik. Nur das 'Gott-ist-nett-und-unser-Retter-Gerede' geht mir auf die Nerven" 122/4; "Eigentlich hat der Religionsunterricht gar nichts mit Glauben zu tun, er informiert nur darüber was in der Bibel steht und was es für andere Glaubensrichtungen gibt" 84/12; "Ich möchte zwar etwas über Gott und Jesus erfahren, aber andere Kulturkreise und Glaubensrichtungen kommen dabei zu kurz, in Ethik ist dies nicht der Fall" (+ Kategorie 1), 115/22; "Ich stehe dazu, daß ich an Gott glaube (+ Kategorie 3), denn hier in unserer Schule tun dies sehr wenig. Hier ist der Religionsunterricht auch nicht so interessant" 233/2, "Ein Lehrer der den Unterricht interessant gestaltet, so daß auch alle Schuler aufpassen und der Religionsunterricht Spaß macht. Ehrlich, daß vermisste ich!" 196/14; "man mehr Freiheiten hat u. es nicht zu streng zu geht (+ Kategorie 12) obwohl Unterrichtsthemen langweilig sind" 162/11;

20 Plädoyer für den schulischen Religionsunterricht (14 Einträge)

Bedeutung des schulischen Religionsunterrichtes wird begründet

Ankerbeispiel: *"Im Religionsunterricht macht man sich Gedanken über Dinke, über die ich vielleicht nicht nachdenken würde" (176/8)*

"im RU werden Probleme besprochen, die in keinem anderen Fach besprochen werden" 225/20; "Im Religionsunterricht hat man Zeit sich seiner selbst und seiner Umwelt bewußt zu werden. Sonst kommt man selten dazu" 176/9; "In der Bibel u. in anderen Quellen stehen sehr viele Ereignisse/Dinge, die sehr schwer zu verstehen, zu glauben sind. Ich glaube, daß der Religionsunterricht einem hilft, sich u. Gott zu verstehen u. in Verbindung zu bringen" 170/6; "Ich glaube das ich durch Religion auch vernünftiger geworden bin" 12/6; "wenn man Christ ist sollte man auf jeden Fall den Religionsunterricht besuchen weil man dort mehr über seine Religion erfährt" 281/4; "halten alle zusammen (+ Kategorie 9). können über Probleme sprechen, die sonst nicht verstanden werden (in anderen Fächern)" 77/14; "Ich finde es wichtig, daß man nicht nur zum Religionsunterricht geht, weil man da weniger lernen u. aufpassen muß, sondern weil man wirklich etwas damit anfangen kann u. Interesse hat" 237/3; "weil wir über Probleme u. Sachverhalte sprechen, die in anderen Fächern nicht möglich sind" 112/20, "ich finde es nicht unwichtig am Religionsunterricht teilzunehmen da ich konfirmiert bin! (+ Kategorie 5) und man mehr über wichtige Dinge die im Leben passieren erfährt!" 144/7;

21 Unsachliche Ablehnung des RU bzw. der Religionslehrerin/des Religionslehrers (8 Einträge)

"Ist sowieso Blödsinn, es ist nun mal so" 249/5; "ein riesengroßes Arschloch als Lehrer" 58/4; "der Religionslehrer ist doof, und wird immer laut" (+ Kategorie 19), 27/5; "Ich hasse Religionsunterricht..." 20/13; "weil man was über viele dumme Christen erfährt über die man sich lustig machen kann" 162/13; "ich unsere Lehrerin nicht kannte! (Ich war dumm)" 248/25;

22 Informationsdefizite über Inhalt oder Anmelde bzw. Abmeldemodus zum RU (32 Einträge)

Dazu gehört auch: Fächer wurden nicht ordentlich vorgestellt, ungewollte Teilnahme am RU
Ankerbeispiel: *"Ich wußte nicht was Ethik war und deshalb bin ich in Religion gegangen. Aber ab nächstes Jahr mache ich Ethik"* (121/2). In der katholischen. Edith-Stein-Schule Erfurt (ohne Parallelangebot Ethik) gab es folgende Einträge: *"Pflichtfach in der Schule"* (= handschriftl. Eintrag) wird als Kategorie 22 gewertet: Dies betrifft nur folgende Bögen: 260/3; 261/9, 10 und 11; 259/5 und: *"weil ich an der Schule hingehen muß - es gibt keine Alternative"* 259/8; *"weil es bei uns kein Ethik gibt"* 259/2

"bei uns galt: Wer getauft wurde, muß in den Religionsunterricht!" 249/8; *"weil ich bei Ethik gemeldet war und Ethik aber überfüllt ist aber es macht Spaß in Reli"* (+ Kategorie 14), 62/8; *"wurden dazu gezwungen, mußten uns für irgend eins entscheiden"* 225/5; *"Ich wurde dazu gezwungen Religion mitzumachen"* 20/13; *"Ich war die einzige aus meiner Klasse die Ethikunterricht machen wollte. Damals Klasse 6. Ich hätte dann immer mit der 10.Klasse am Nachmittag Unterricht gehabt. Das wollte ich nicht"* 141/14; *"weil mir nicht(s) anderes übrig blieb"* 132/5; *"Weil er Pflicht in der Schule und Ethik Scheiße ist"* (+ Kategorie 17), 160/5; *"ich bin so erzogen worden (Kategorie 5) und außerdem war mir das total egal. In den alten Bundesländern gab es nur Religion, so konnte ich nur wählen zwischen katholisch und evangelisch!"* 248/16; *"weil es als Pflichtfach ein Muß ist an unserer Schule"* 111/1; *"es ist ein Pflichtfach"* 8/1; *"weil es zu spät war in den Ethikunter. zu wechseln"* 119/11; *"Ich wußte nicht was Ethik ist"* 241/9; *"Weil ich nach Beendigung des 1.Religionsschuljahres keine Möglichkeit hatte ins Fach Ethik zu wechseln (die anderen Schuljahre auch nicht)"* 119/8; *"Es standen nur zwei Fächer (Religion und Ethik) zur Wahl und niemand eigentlich wußte, womit sich das Fach richtig beschäftigt"* 221/8, *"- wenn man getauft u. konfirmiert ist, kann man nicht einfach so in den Ethik-Unterricht gehen"* 208/12;

23 Außerunterrichtliche Vorteile (6 Einträge)

"wegen der Konfirmationsfahrt" 150/2; *"weil dadurch der Christenlehreunterricht in der 6. Klasse weggefallen ist"* 248/21; *"weil ich sonst nachmittags in den katholischen Religionsunterricht gehen müßte"* 101/21; *"Und man kann manche Berufe nur bekommen, wenn man konfirmiert ist!"* 167/4; *"vielleicht kann man einen besseren Beruf bekommen"* 35/12;

24 Familiäre Motive (14 Einträge)

Familiäre Anregung zur Teilnahme, auch durch Paten

Ankerbeispiel: *"Meine Schwester hatte Religionsunterricht"* (218/1)

"Weil ich es meiner Oma versprochen habe, bevor sie starb, daß ich Konfirmation mache" 85/17; *"weil alle aus meiner Familie ihn besucht haben"* 35/4; *"außerdem würde es meine Mutter nicht verstehen"* 281/3; *"Meine Oma hat mir immer davon erzählt von Jesus bevor sie gestorben ist"* 76/1; *"meine Schwester fand das Ethik sinnlos und eine Zeitverschwendung ist. Also war ich der Meinung, daß ich meine Zeit im Religionsunterricht sinnvoller verbring"* 242/3; *"Ich habe eine Patentante die sehr gläubig ist und diese möchte ich nicht enttäuschen, aber ich gehe auch von mir aus hinein"* 235/3; *"ist bei uns Tradition (Verwandschaft u.*

Bekannte sind auch in den Religionsunterricht gegangen)" 186/1; "weil meine Schwester Kantorin ist...weil meine Onkel Pfarrer ist" 75/17;

25 Erotische Gründe (6 Einträge)

"weil meine Religionslehrerin immer kurze Röcke an hat" 76/4; "weil da so schöne Mädchen sind aus anderen Klassen" 112/10; "weil der Lehrer so schön ist" 66/12;

26 Quantitativ-kommunikative Gründe (10 Einträge)

Nicht so große Gruppe bzw. Würdigung des Arbeitens in kleiner Gruppe

Ankerbeispiel *"ein intensiveres u. entspannteres Arbeiten ist möglich, da die Teilnehmerzahl gering ist" (111/4)*

"es sind nicht so viele Schüler" 245/5; "Atmosphäre ist nicht so gespannt, da nicht so viele Schüler den Religionsunterricht besuchen" 24/17; "Weil die Klasse nicht zu groß ist" 89/6; "wir sind nicht so viele, nicht so strenger Unterricht (+ Kategorie 12) 274/7; "Ethik ist langweiliger. Die Ethiklehrerin kann ich nicht leiden. wir sind nur eine kleine Gruppe in Religion (12) statt (28) in Ethik" (+ Kategorie 17), 205/1; "Die Religionsgruppe ist (intimer) Kleiner als eine Ethikgruppe" 176/7;

43 Handschriftliche Eintragungen bei Frage 19, die nicht den Kategorien 1 - 26 und 44 - 45 zugeordnet werden konnten und die mit den Items 27 - 42 identisch waren. Bei Nichtankreuzung wurden sie diesen Items zugewiesen (26 Einträge)

Beispiele für Zuweisungen an Items:

27 *"weil das Fach sehr interessant ist" (Item. 27 war bereits angekreuzt), 132/14;*

28 *"weil ich in der 5.Klasse damit angefangen habe und dann nicht mehr gewechselt habe" 118/4;*

29 *"meine Mutter ist Pfarrer und hat für mich entschieden" 21/2; "Weil meine Mutter Religionslehrerin ist und sie sich gefreut hat, das ich in den Religionsunterricht gehe" 121/12; "wegen Eltern" 67/16;*

31 *"der Lehrer hat oft u. viel Verständnis" 171/9; "ein guter Lehrer" 34/12; "ich mich mit dem Lehrer gut verstehe" 80/9; "...und die Reli-Lehrerin ist ganz nett" 268/2; "wir hatten zwei Jahre lang einen sehr netten Pfarrer" 201/6; "der/die richtige Lehrer/in" 26/15; "Und unser Lehrer ist supper" 67/11;*

32 *"Ethik für mich langweilig war (+ Kategorie 17) und ich etwas neues ausprobieren wollte" 180/7;*

35 *"aus eigenem Glauben an Gott" 67/16;*

36 *"Ich bin konfirmiert (+ Kategorie 5) und gehe seitdem ich klein bin in die Kirche und werde deshalb nicht in Ethik gehen" 64/7; "ich in der Kirche Orgel spiele" 75/17;*

37 *"mehr über Bibel, ihre Aussagen, Hintergründe zu erfahren, ergründen" 145/23;*

38 *"weil ich an Gott glaube und mehr über Jesus wissen möchte" (Item 35 und 38 waren bereits angekreuzt), 29/10;*

41 *"über Probleme reden, die unsere Gesellschaft bewegt" 231/;*

44 Sonstiges oder Nichtlesbares (26 Einträge)

Auch Äußerungen, die nicht einzuordnen waren

Ankerbeispiel: *"Ich finde es nicht gut wenn jemand keiner Religion angehört und an nichts glaubt!" (65/16)*

"Weil Religion fast genauso ist wie Ethik (Themen), nur kirchlich aufgezogen" 50/8; "weil auch im Religionsunterricht einige Themen behandelt werden, die auch im Ethikunterricht durchgenommen werden" 206/4; "Ehrlichkeit zum Religionslehrer" 28/11; "viele unterschiedliche Klassen zusammen" 24/16 "wir mußten zwischen Religion und Ethik wählen - deswegen habe ich Religion gewählt" 130/7; "Religion ist Geschichte sehr ähnlich" 171/6; "Ich bin schon seit der 6.Klasse in Religion, aber ich möchte wahrscheinlich lieber mal bei Ethik gehen" 278/10; "Man sollte niemand zwingen am Religionsunterricht teilzunehmen. Es ist jeder seine Sache. Wenn er die Wahl hat zwischen Ethik und Religion, und ihn interessiert Reli nicht sollte er in Ethik gehen" 145/14; "Auf der Klassenfahrt in Fulda lernten meine Freundin und ich einen Pfarrer kennen, der uns auf Religionsunterricht neugierig machte" 94/7; "Ein Erlebnis in Fulda was mich nachdenklich machte und ich mich über den kathol. + evangel. Glauben informieren wollte. Dieses Erlebnis hinderte uns Gläserunde zu machen" 94/6 (+ Kategorie 1); "- wissen wie man Sektenmitglieder erschießt. - über's Leben Dinge erfahren" 192/28; "weil mir unser Pfarrer dazu geraten hat; - weil mich meine Freunde & Bekannte neugierig gemacht haben" 210/18; "weil ich gegen jegliche Religion bin, mich aber über sie informiere" (+Kategorie 1), 221/15, "Weil wir von der Schule gezwungen wurden entweder evangelische oder katholische Religion oder Ethik zu machen und ich mich für evangelische Religion entschieden habe" 111/1;

45 schulische Lernvorteile (14 Einträge)

Ankerbeispiel: *"Ich brauchte noch ein Fach, was leicht war, in dem ich gute Noten bekomme und wo ich Prüfung machen kann"(135/7)*

"Ich gehe hin weil wenn ich jetzt in den Ethikunterricht wechseln würde dann hätte ich einen großen Berg nachzuholen"281/3; "Man kann Reli bis zum Abschluß in die 12 weiterführen und es als Abiturfach nehmen, Ethik nicht" 122/14; "weil der Christenlehre- und Konfirmandenunterricht mir hierbei Vorteile bringen (Wissen) 210/20; "Weil ich Konfirmation machen wollte. (+ Kategorie 5) Und das Fach mir mein Lernen erleichterte"

82/8; *"daß ich eh schon kirchlich bin - Reli (+ Kategorie 5), daß man in der 'Materie' drin ist (in Ethik kennt man fast nix!)"* 237/2;

Schriftliche Äußerungen, welche die Fragestellung völlig verfehlen oder offensichtlicher Unsinn wurden so gewertet als ob nichts dasteht (d.h. weggelassen), z.B.

"Die 3 Sachen in einem! Spannung, Spiel und Schokolade!" 210/9; *"Just for fun. I wonne be a hippy!"* 120/3;

13 Codierungsliste mit Textbeispielen zu den Aufgaben 21-23 des Fragebogens

Abschnitt II 'Aussagen über Gott' beginnt auf S. 546, Abschnitt III 'Das Gottesbild' auf S. 563.

I. Oberkategorien von Fragen mit dazugehörigen Unterkategorien

In dieser Arbeit verwendete Kurzbezeichnung der Kategorien werden jeweils unterstrichen. Dazu werden in Klammern Abkürzungen angegeben, die bei der Textcodierung verwendet wurden bzw. in den Rechnerausdrücken erscheinen. Fehler in der Orthographie und Zeichensetzung wurden bewusst nicht korrigiert, um die Authentizität der Schülersprache zu belassen. Nach dem Schülerzitat folgt 1. die Angabe der Gruppennummer und 2. die des Fragebogens.

1. Glauben - Fragen zum Glauben und zur Glaubenspraxis (Glauben Fra)

363 Codierungen = 4,35%

1.1. Fragen zum Beten (BeFra) 63 Codierungen = 0,8 %

Alle Fragen über das Gebet oder zum Gebet bzw. Reden mit Gott

"Wie kann er alle betenden Menschen hören" 19/1; "Hilfst Du einem echt, wenn man nach Dir betet" 29/11; "Warum kann er nicht alle Gebete erhören" 36/18; "Warum antwortest du nicht wenn ich bete" 281/6; "Wie muß man richtig beten" 92/5; "Kannst du mir antworten" 80/10

1.2. Fragen zum Glauben (GlauFra) 58 Codierungen = 0,7 %

Alle Fragen, die wörtlich oder sinngemäß ‚Glauben‘ thematisieren. Dabei konnte Glaube als Akt des Vertrauens (fides qua creditur) wie z.B. *"Wie kann ich Dir mehr vertrauen"* (170/8) oder als Glaube an bestimmte Inhalte (fides quae creditur) wie z. B. *"Kann ich das anzweifeln, woran die Menschen seit altersher glauben"* (53/1) verstanden werden. Auch Fragen, die auf Glaube intendieren gehören dazu (Bsp.: *"Ist man wenn man getauft ist ein Christ"*, 278/9).

"Ob die Welt besser sei, wenn alle an ihn glauben/hören" 214/18; "Hat es einen Sinn an ihn zu glauben" 169/15; "Warum glauben so viele Menschen an ihn" 134/1; "Ob er möchte, daß alle an ihn glauben, oder ob es auch andere Vorbilder als ihn geben sollte" 134/2; "Wie ist es dazu gekommen, daß die Menschen an ihn glauben" 145/10; "Wie lange glauben die Menschen schon an Dich?" 245/15; "Wie kam es dazu daß die Menschen an deine Gebote glauben" 273/18; "Komme ich in die Hölle wenn ich nicht an Dich glaube" 82/12;

1.3. Fragen zu Gottes Hilfe (HilfFra) 61 Codierungen = 0,7 %

Es geht um die Frage nach der Bedeutung Gottes für mich (Deus pro me). Die persönliche Betroffenheit wird in 1. Person Singular bzw. Plural ausgedrückt

"Hilfst Du mir, wenn ich Probleme habe?... Bist du immer für mich da, wenn ich Dich brauche" 85/20; "Wirst Du mir weiterhin beistehen" 245/3; "Ob er mich immer begleitet. Ob er mich nie verlassen wird"(2x 232/11); "ob er mir helfen kann" 29/4; "Warum er dann uns und meiner Mutter nicht hilft" 58/2; "Wird er mir wirklich immer helfen, wenn ich in Not bin? (wenn ich z.B. davor eine schlechte Tat getan habe)" 122/8; "Warum läßt er mich in wirklich schwierigen Situationen im Stich" 175/26; "Ob er auf mich aufpaßt" 137/12; "Wenn es Sie wirklich gibt, warum stehen Sie in schlechten Zeiten nicht zu mir, um mir zu helfen" 77/8; "Wenn ich nicht an dich glaube, hilfst Du mir trotzdem" 80/10;

1.4. Fragen zur Problematik der Nichtglaubenden / des Nichtglaubens (NiGlaFra)

55 Codierungen = 0,7 %

Dabei wird das Problem des Atheismus umkreist bzw. sich damit auseinandergesetzt, dass Menschen nicht an Gott glauben.

"Wieso glauben nicht alle Menschen an Gott" 264/17; "Ob er auch denen hilft, die nicht an ihn glauben 15/1; "Wieso wissen die Leute wenig über Gott" 174/2; "Ob er auch die Leute die nicht gläubig sind liebt oder auch beschützt" 131/4; "Was wird sein, wenn es doch irgendwann einmal passiert, daß niemand mehr an Dich glaubt" 92/9; "Warum gibt es Menschen, die nicht an Gott glauben? Wieso?" 84/11; "Erfahren die Nichtgläubigen Rettung oder werden sie gehaßt" 84/14; "Was ist mit den Menschen, die vor Jesus lebten? Bekommen sie auch das ewige Leben? Was ist mit Menschen, die herzensgut, aber keine Christen sind" 246/5; "Wenn Gott den Glauben schenkt, wieso sind dann soviele Menschen nicht gläubig? Wieso sind meine Eltern noch nicht gläubig sie sind doch nicht schlecht" 97/2; "Ist es ein Verbrechen nicht an Gott zu glauben" 104/6;

1.5. Persönliche Fragen an Gott (PeGoFra) 126 Codierungen = 1,5 %

Die Fragen richten sich explizit an Gott (Anrede) und betreffen die eigene Person. Das eigene ‚Ich‘ steht dabei im Zentrum der Aufmerksamkeit. Abgrenzung: keine Theodizeeproblematik. Ankerbeispiel: *"Gott wie denkst Du über mein Leben und wie soll ich mich bessern gegenüber dir"* (62/13). Grenzbeispiel (Kontext zeigt Ernsthaftigkeit der Frage): *"Warum gibst Du mir nicht mehr Geld"* (212/4).

"Warum nimmst du mir mein Selbstwertgefühl und meine Kraft" 126/6; "Ich möchte wissen, ob ich in rechter Weise vor Gott lebe" 264/5; "Ob er alles sieht was ich mache?...Ob er es gut findet was ich mache?" 267/1 "Kennst du mich" 78/3; "Warum er mich erschaffen hat" 273/20; "Wie kann ich merken, daß mir der Gott hilft" 200/14; "Hältst du auch zu mir wenn ich gegen die 10 Gebote verstoße" 119/15; "Kannst du mir meine Wünsche erfüllen" 32/2; "Wie er über mich denkt" 25/4; "Warum; er mich in meinem Wesen nicht ein bißchen mehr vervollständigt hat" 24/12; "Wenn Gott überall ist, wie kommt es dann, daß ich immer dort bin, wo er nicht ist" 88/25; "Wieso verweigerst du mir das ich eine Freundin bekomme" 171/4; "Welche Aufgabe er für mich in meinem Leben hat?... Ob ich nach seinem Willen lebe" 210/19; "Ob meine Vorstellungen, die ich über ihn habe, wahr sind" 100/7; "kann ich ein Teil von dir werden" 117/25;

2. Gott - Gottesfragen (Gott Fra)

1564 Codierungen = 18,74 %

2.1. Fragen zur Existenz Gottes (ExFra) 158 Codierungen (1,9 %)

Fragen, die direkt nach dem Sein Gottes bzw. der Realität seiner Existenz fragen (Bsp.: *"Gibt es Dich wirklich oder nicht"* 165/2).

"Wie kann es möglich sein, daß er nicht ganz tot ist" 169/14; *"...warum sollte es ihn wirklich geben"* 15/2; *"Gibt es dich wirklich oder bist du unsere Verzweiflung (das wir dich nur in der Verzweiflung brauchen)"* 25/1; *"Ist er Illusion oder Wirklichkeit"* 134/1; *"Ist er nur ein Glaube der Menschen seit langer Zeit"* 121/8; *"Kann man beweisen, daß es ihn nicht gibt"* 102/18,.

2.2. Fragen zu den Eigenschaften, zum Wesen und Handeln sowie zur Wahrheit **Gottes** (EigFra + GoFra) 1406 Codierungen (16,9 %)

Alle Fragen, wo Gottes Eigenschaften, Wesen oder Handeln im Mittelpunkt stehen (Bsp.: *"Wie er überhaupt entstanden ist, und wie er sich ernährt, wie er sich kleidet und so"* 81/8;) und Fragen zur Wahrheit Gottes (Bsp.: *"Bist du auch 'der' Gott des Islam und der Mohameddananer"* 117/16).) Zu dieser Variabel zählt die ganze thematische Bandbreite alle ausdrücklich Gott gestellten Fragen, die nicht zu den anderen Kategorien gehören (Bsp: *"Was denkst du über einige Sekten"* 72/). Ein Teil der Fragen ist fundamentaler Art, d.h. wo Gottes Gottsein erfragt bzw. in Frage gestellt wird (Bsp.: *"Ob er unsterblich ist"* 83/5). Grenzbeispiel (zu Fragen zur Existenz Gottes): *"Wie lange existierst du"* 253/11 (Schwerpunkt ist nicht die Existenzfrage) Grenzbeispiel: *"Kannst du in die Zukunft sehen und sie verändern"*; 94/1 (Nähe zu Fragen zur Zukunft, aber Schwerpunkt ist Gott, nicht die Zukunft)

"ob er oft glücklich war" 202/5; *"Wie alt bist Du"* (173/2, 253/10, 11/4); *"Bist du männlich oder weiblich"* 166/7; *"Wie alt er ist"* 281/5; *"Schläft Gott"* 134/3; *"Bist Du allein oder einsam. Wie fühlst Du dich"* 19/9; *"Für was auf der Erde bist du zuständig"*(168/8) *"Warum glauben die Menschen, daß du im Himmel bist "* 201/7; *"Welche Bedeutung hat der Heilige Geist"* 170/8; *"Kann Gott in Nöten helfen, wenn z.B. Geld fehlt"* 29/9; *"Wie bist Du wirklich"* 2/1; *"Hat Gott auch Probleme"* 168/13; *"Wieso bekommst Du das Problem mit der Überbevölkerung der Erde nicht in den Griff"* 41/17; *"Warum hast du Auserwählte und Verworfenen... Warum bestrafst du auch Menschen die ganz fest an dich glauben... Wechselst du deine meinung über Auserwählte und Verworfenen"* 83/14; *"Was hat man für Gefühle wenn man die Erde erschafft"* 134/3; *"War es schwer die Menschheit zu erschaffen"* 94/3; *"Warum sagen alle er wäre der Retter aber retten tut er ja keinen"* 123/2; *"Ob er uns bei Schulaufgaben u. Kurzkontrollen beisteht"* 121/9; *"Warum hilft er manchmal nicht wo Hilfe nötig ist"* 175/24; *"Warum hilft er uns bei so vielen Problemen nicht"* 146/4; *"Was er heute von den Menschen denkt die unsere Welt zerstören wollen"* 19/9; *"Hast du selbst auch Probleme oder bist du nur für andere da und hilfst ihnen"* 83/7 *"Wieso hast du die Lehrer XY, XZ u. YZ erschaffen"* 92/4; *"Ob er immer gerecht handelt? Kann man manchmal an dir zweifeln?"* 87/4; *"Kannst Du den Tod von Mitmenschen nicht für andere leichter machen, besser erklären"* 210/12, *"Was passiert, wenn man die Gebote bricht"* 273/18; *"Was passiert, wenn man nicht nach den 10 Geboten lebt"* 118/4; *"Was liegt Dir an den Menschen, daß Du uns immer noch nicht aufgegeben hast"* 237/2; *"Findest du es richtig, wenn man aus der Kirche austritt aber trotzdem an dich glaubt"* 94/20 *"wer bist du"* 61/6; 245/7; *"Wer bist du wirklich"* 32/2; *"Was ist er"* 264/7; *"wie lange gibt (es) dich schon"* 264/13; *"Seit wann 'lebst' du, wie lange lebst du noch"* 242/7; *"Hattest du eine Frau"* 173/2; *"Hast du eine Frau"*

94/3, 254/7; *"Hat er eine Frau? Wenn ja, hat er Sex mit ihr"* (+ VulFra), 104/18; *"Wovon ernährst du dich"* 130/6; *"Wie, wo und in welcher Art existiert Gott"* 245/12; *"stimmt das, was man über Gott erzählt"* 69/6; *"Ist Gott ein historischer Glaube oder Wahrheit"* 192/22; *"ob es einen gemeinsamen Gott gibt, einen Gott für alle Religionsanhänger: Juden, Buddhisten, Christen oder Moslems usw."* 213/1; *"Wie denkt Gott über andere Religionen"* 175/12 *"Gibt es andere Götter"* 35/4; 245/7; *"Warum darf ich keinen anderen Gott neben dir haben"* 11/6; *"Wieso gibt es neben Dir noch andere Götter"* 91/6; *"Hält Gott sich für den einzigen Gott"* 245/18;

3. Inhalte des Glaubens (Inhalt Fra)

Fragen zu bestimmten (vgl. 3.1.bis3.5.) Inhalten des Glaubens 520 Codierungen (6,2 %)

3.1. Fragen zur Bibel (BiFra) 70 Codierungen = 0,8 %

Die Fragen thematisieren die Bibel als Buch (Bsp.: *"Stimmt daß was in der Bibel steht"* 273/16) oder bestimmte biblische Themen (Bsp.: *"war Hesekiel ein Außerirdischer mit Raumschiff"* 88/8). Gott kann dabei als Adressat der Frage eine wichtige Rolle spielen (Bsp.: *"Wie bist du auf die 10 Gebote gekommen"* 226/1).

"Stimmt alles, was in der Bibel geschrieben wird" 130/14; *"Ob das wirklich alles stimmt, was in der Bibel steht"* 138/8; *"Ist die Bibel komplett richtig (Inhalt)"* 281/5; *"Sind die Bibelaussagen authentische Berichte über wahre Gegebenheiten"* 84/10; *"Hast Du wirklich alles 'gemacht' was in der Bibel steht und was andere erzählen"* 67/16; *"Ist die Bibel das Buch, an das sich die Leute halten und befolgen sollen"* 2/17;; *"Hast wirklich du die zehn Gebote geschrieben oder war es eine Idee der Menschen"* 23/4; *"Warum schicktest du die Sintflut auf die Erde, die die Menschen und Tiere töteten"* 24/18; *"Warum hast Du die Maria als Mutter von Jesus ausgesucht"* 18/8; *"Wie hast du das'n gemacht daß Maria als Jungfrau schwanger wurde"* 264/11; *"Wie konnte die Jungfrau Maria Mutter werden, obwohl das rein biologisch nicht möglich ist"* 84/1; *"Wie kann man im Alter von 130 Jahren noch Kinder zeugen (1.Mose 5,3ff)"*, 250/11; *"Warum hast du Adam und Eva aus dem Paradies rausgeschmissen"* 272/20; *"Warum läßt du nicht mal ne 'moderne' Bibel 'rauskommen'"* 237/2; *"Wenn in der Arche Noah nur gute Menschen mitgenommen wurden, warum gibt es dann böse und gemeine Menschen"* 119/8;

3.2. Fragen nach den Engeln (EngFra) 21 Codierungen = 0,2 %

Alle Fragen, die das Symbol ‚Engel‘ thematisieren (Bsp.: *"Gibt es überhaupt Schutzengel"* 272/20). Grenzbeispiel (verwandt sind Fragen zu Gottes Hilfe, aber inhaltliches Kriterium ist das Symbol Engel): *"Bist Du ein Schutzengel für mich"*; 135/1.

"ob es Engel gibt" 8/5; *"Behält man seinen (Schutz)-Engel nur fürs Leben oder bleibt er dein Freund, sooft du wiedergeboren wirst"* 213/1; *"Gibt es wirklich Engel?... Warum gibt es keine Gesandten bzw. Boten die das Gute verkünden in unserer Zeit"* 2/7; *"Gibt es Engel"* 242/6

3.3. Fragen zu Jesus Christus (JCFra) 83 Codierungen = 1 %

Alle Fragen, wo Jesus Christus explizit oder implizit erwähnt wird (Ankerbeispiel: *"Gab es Jesus wirklich"*, 201/6). Dieses Kriterium gilt auch dann, wenn die Fragerichtung woanders hinzielt. Grenzbeispiel: (inhaltlicher Schwerpunkt liegt auf 'Offenbarung'): *"Wieso kannst du nicht wieder einen Jesus II auf die Erde schicken"* (121/14).

"Wieso kommt Jesus nicht noch einmal auf die Erde" 212/9; *"Ob ich mir Gott wie Jesus vorstellen kann"* 49/7; *"Gab es Jesus"* 175/11; *"Stimmt die Geschichte mit Jesus usw."* 281/6; *"Warum bist du wieder auferstanden von den Toten"* 201/7; *"Wolltest Du, daß Jesus stirbt. Hattest Du nichts dagegen"* 173/2; *"Warum wird immer soviel von Jesus und anderen gesprochen und nicht über Gott"* 38/4; *"War Jesus dein einziges Kind"* 264/13; *"Wie oder wann kommt Jesus wieder auf die Erde"* 175/12; *"Warum gibt es heute nicht mehr solche Menschen wie Abraham, Jesus, Mose usw."* 122/1; *"War Jesu der Sohn von Gott?"* 245/18; *"War die Frau aus den USA wirklich Jesus' kleine Schwester"* 117/16,

3.4. Fragen zum Thema Kirche (KiFra) 72 Codierungen = 0,8 %

Alle Fragen, wo wörtlich oder sinngemäß 'Kirche' bzw. ihre Mitarbeiter thematisiert werden. Für die Zuordnung spielt es keine Rolle, ob die Fragen direkt an Gott adressiert sind (Bsp.: *"Willst Du Dir nicht mal was Originelles für die Kirchgemeinden einfallen lassen, was Leute anzieht"* 233/12) oder kirchliche Realität er- bzw. anfragen: (Bsp.: *"Warum z.B. Sexualität in der Kirche oft ein Tabu - Thema ist"* 112/22).

Grenzbeispiel (Schwerpunkt 'Theologen' als Mitarbeiter d. Kirche wurde codiert, nicht 'Bibel'): *"Warum legen so viele Theologen die Bibel verschieden aus"* 175/21

"Was denkst du über evangelische und katholische Kirche" 219/6; *"Ist es ihm recht, daß man dem Zölibat zustimmt, weil man ihn 'geheiratet' hat"* 245/10; *"Warum er es zuläßt, daß Menschen mit seinem Namen und offensichtlich seinem Wissen Kriege führen"* 242/5; *"Sollte sich die Kirche in politische Fragen einmischen"* 175/12; *"Kann man die Kirche nicht freundlicher gestalten"* 134/7; *"Warum die Kirchensteuern so hoch sind (9% nach meinem Wissen)"* 201/7; *"Warum es soweit gekommen ist, daß zwischen kath. und evang. Kirche ein so großer Unterschied gemacht wird"* 11/12; *"Warum können nicht alle Menschen einer Glaubenszugehörigkeit angehören"* 11/11; *"wieso die Meinung vertreten wird, daß man in die Kirche gehen muß, wenn man an Gott glaubt"* 35/5; *"Warum hat der Stellvertreter Gottes auf Erden (Papst) eine so rückständige und altertümliche Meinung von verschiedenen Dingen (Verhütungsmittel), obwohl so große Probleme (Überbevölkerung, Hunger...) leicht gelöst werden könnten?"* 31/11; *"Kranke Menschen halten sich an ihrem Glauben fest um zu überleben. Warum müssen sie dafür noch Geld bezahlen (siehe Kirchengeld)"* 24/22; *"Sind Geistliche Gesandte Gottes?"* 245/18; *"Denkst du, daß dich die Kirche auf der Erde gut 'vertritt'"* 263/4; *"Schreibt Gott uns vor in die Kirche zu gehen, ist sie wirklich das Gotteshaus, warum soll die Kirche ihn uns näher bringen"* 118/13; *"Kommt wieder mal so jemand wie Martin Luther"* 117/16; *"Was hält er vom Kirchensystem – würde er sie abschaffen"* 177/1

3.5. Fragen zur Schöpfung (SchöFra) 274 Codierungen = 3,3 %

Fragen zum Thema Schöpfung (Ankerbeispiel: *"Hat er wirklich die Erde geschaffen"* 35/17) bzw. zu den biblischen Schöpfungsberichten und zur Entstehung des Lebens. Anker- und Grenzbeispiele: *"...Gibt es einen Anfang des Universums? (=SchöFra) Gibt es die Ewigkeit? (=HimFra) Hat alles ein Ende oder gibt es Unendlichkeit"(=ZuFra), 123/3.*

"Wie ist die Menschheit entstanden" 175/23; "Wie ist die Erde wirklich entstanden, was war als erstes da" 170/11; "Seit wann gibt es das Universum" 42/5; "Wie ist das Weltall entstanden" 14/14; "Was vor dem Urknall war. Wie das Leben entstanden ist" 158/5; "Gibt es Beweise für die Erschaffung der Welt durch dich, wenn es doch auch Beweise für die wissenschaftliche Entstehung gibt" 35/11; "Wie entstand das Universum" 281/2; "Wieso gibt es schwarze Menschen wenn du doch nur Weiße auf die Erde geschickt hast" 22/13; "Was vor der Entstehung unseres Planetensystems war" 34/18; "Wie entstand der 3. Mensch", 269/7;

4. Mensch (Mensch Fra) 756 Codierungen = 9,06 %

Fragen zum 'Ich', zum Menschsein und Sinn des Lebens

4.1. Anthropologische Fragen (AntFra, ArbFra) 234 Codierungen = 2,8 %

Die Fragen beziehen sich auf den Menschen bzw. die Menschheit allgemein. Die Fragen betreffen Probleme des Zusammenlebens oder der Gesellschaft (Bsp.: *"Warum werden Mörder nicht mit der Todesstrafe bestraft" 99/1*). Das unterscheidende Kriterium von den 'Fragen zur Bosheit der Menschen' ist die mitgenannte Frage nach den Handlungsmöglichkeiten des Menschen (Bsp.: *"Was können wir tun, daß es nicht mehr so viel Unzufriedenheit und Ungerechtigkeit gibt" 171/13*).

"Probleme in der Gesellschaft - wie können wir das regeln" 219/6; "Warum geht es manchen Leuten gut und anderen schlecht" 225/10; "Warum sind es, wenn, immer (meist) gute Menschen und nicht die Schlechten, die riesige Probleme haben" 141/11; "Und sind die Menschen noch fähig zu lernen was die Erde uns alles bietet" 11/2; "Warum sind Jungen so kompliziert, sagen nicht was sie fühlen und spielen sich auf wie Machos" 272/19; "Wie entsteht Liebe" 96/3; "Wie kommt es, daß jeder eine Persönlichkeit für sich ist" 239/1; "Warum müssen wir unseren Stand ständig verbessern und haben keinen hohen Stand von Anfang an" 247/9; "Wie können wir alles friedlich lösen" 30/1; "Warum sind viele Menschen nur auf materielle Dinge aus" 59/12; "Warum geht es nicht allen Menschen gut" 23/2; "Werden mal alle Menschen glücklich sein" 93/10; "Wieso ist alles so gut vorbereitet auf das was ihn erwartet wie zum Beispiel die Geburt, daß da auf einmal ein Kind total fix und fertig da ist zum leben" 85/12; "Wie man es verhindern kann, daß es noch mehr Elend gibt" 151/4 +174/3; "Wie finden wir Gegenmittel gegen tödliche Krankheiten, wie z.B. Aids" 175/18; "Wie kann man das Elend dieser Welt vernichten" 91/8; "Wie kann man die Kriege verhindern" 254/5; "Warum lernen Menschen nicht aus dem Krieg" 100/5; "Warum muß es Menschen wie unsere Musiklehrerin geben" 120/1; "Warum gibt es so intensive Gefühle, wie Haß oder Liebe, obwohl sie einen ganz krank machen können" 240/1; "Wieso muß man verheiratet sein bevor man mit einem Jungen/Mann schläft" 257/16 "Warum gibt es sowenige Lehrstellen" 156/1; "Wieso kannst Du die Wirtschaftsprobleme in Europa nicht einfach wegtuen" 163/1; "Warum soviele arme Leute keine Wohnung und keine Arbeit haben aber andere um so mehr davon" 62/21,

4.2. Fragen zum eigenen Leben (PerFra) 323 Codierungen = 3,9 %

Die Fragen betreffen die eigene Person. Gott wurde dabei nicht explizit genannt (= unterscheidendes Kriterium zu den 'persönlichen Fragen an Gott') Der direkte religiöse Bezug zum persönlichen Leben bzw. eine theologische Dimension fehlt in der Fragestellung.

"wie sieht meine Zukunft aus" 22/16; "Warum bin ich so oft krank" 172/19; "Was ist meine Aufgabe" 100/3; "Wie alt werde ich" 36/17; "Wielange werde ich noch leben" 264/11; "Warum geht in meinem Leben soviel schief" 219/4; "Warum ist mein Leben so langweilig und schrecklich" 272/19; "wie kann ich am schnellsten viel Geld verdienen" 203/2; "Warum ich so schlecht in der Schule bin" 77/10; "Warum schaffe ich es in der Schule nicht" 142/6; "Warum bin ich blond" 137/13; "Ist mein Lebensweg vorgeschrieben, oder muß ich es selbst in die Hand nehmen" 122/12; "Verhalte ich mich richtig" 84/11; "Was werde ich für ein Auto fahren? Werde ich Erfolg im Beruf haben" 84/15 (2x); "Außerdem interessiert es mich wie lange ich noch mit meinem Freund zusammen bleibe" 242/1;

4.3. Sinnfragen (SinnFra) 199 Codierungen = 2,4 %

Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach dem woher und wozu. Die Fragen sind persönlich (Bsp.: *"Wieso gibt es mich" 250/2*) oder unpersönlich bzw. allgemein gestellt (Bsp.: *"Warum ist das Leben manchmal so sinnlos" 172/19*).

"Warum bin ich überhaupt auf dieser Welt" 149/4; "Warum gibt es das Universum u. die Erde" 281/1; "Was ist der Sinn des Lebens" 170/3; "Außerdem wüßte ich gern, wer ich bin" 180/11; "Wieso bin ich geboren" 56/12; "Warum gibt es überhaupt irgendwas im Universum? Warum gibt es die Welt und Menschen und Pflanzen und Tiere" 127/11; "Wieso leben wir, arbeiten das ganze Leben und sterben dann wieder" 9/37; "Warum alles so ist auf der Welt, wie es ist" 141/11; "Warum ist das Leben so kurz" 24/22; "Warum ist das Leben so hart" 175/10; Wofür leben wir?...Was ist das Leben" 84/18 (2x); "Warum gibt es unser Universum" 100/3; "Warum bin ich hier u. was ist meine Aufgabe" 100/7; "Wer bin ich? Welchen Sinn hat für mich das Leben" 85/1 (2x);

5. Sonstige Fragen (SoFra) 64 Codierungen = 0,77%

Variable für Fragen, die woanders nicht einzuordnen waren.

"Stimmen Horoskope" 230/13; "kann die Seelenkammer leer werden" 14/10; "Wie sind die Dinosaurier ausgestorben" 33/9, 281/5; "Warum sind die Dinosaurier ausgestorben" 76/5; "Gibt es Magie" 121/10; "Gibt es ein 'Nichts'" 127/3; "Wie war die Vergangenheit wirklich" (ohne Kontext), 132/1;

6. 'Sünde, Tod und Teufel' (SüToTeuf Fra)

Fragen zur Realität des Bösen unter den Menschen (Sünde) und zu Krankheiten, zur Symbolisierung bzw. Personifizierung des Bösen (Teufel) und zum Tod. 1366 Codierungen = 16,4 %

6.1. Fragen zur Bosheit der Menschen (BosFra) 1124 Codierungen = 13,5%

Fragen zur Bosheit der Menschen, Elend, Kriegen und Krankheiten. Ihnen fehlt der direkte Bezug auf Gott. Dies ist unterscheidendes Kriterium zu den Theodizeefragen (obwohl die Fragerichtung oft zur Theodizee tendiert).

"Warum geht es den Menschen z.B. in Afrika so schlecht" 89/11; "Warum ist die Welt - das Leben so ungerecht?" 101/25; "Warum sind so viele Menschen egoistisch und helfen den

anderen nicht" 9/1; "Warum sind wir alle jetzt so böse geworden" 174/1; "Warum gibt es reiche und sehr arme Leute auf der Welt" 174/1; "Warum gab/gibt es Nazis" 88/4; "Warum gibt es so viel Elend und Kriege auf dieser Welt" 77/8; "Warum gibt es so viele Kriege auf der Welt" 272/20; "Warum lassen sich Menschen scheiden" 142/6; "wieso muß das Geld die Welt regieren" 83/9; "Was geschieht mit den Menschen die Elend leiden" 266/3; "Warum gibt es soviel Elend auf der Welt? Warum sind die meisten Dinge (Geld, Land usw.) so ungerecht verteilt?" 101/16; "Warum verdienen die fetten Politiker viel mehr als die schwerarbeitenden Arbeiter" 271/5; "Weshalb zerstören die Menschen aus purer Geldgier die Welt" 270/2;

6.2. Fragen zum Teufel / dem Bösen (TeuFra) 27 Codierungen = 0,3 %

Fragen zum Thema Teufel / Satan / das Böse bzw. zu Satanisten

"das Böse auf der Welt, waren das alles Ausrutscher von ihm" 62/22; Glaubst Du wirklich, daß Du stärker bist als Satan" 206/6; "wieso läßt der das Böse durchgehen" 7/10; "Hast Du ein bestimmtes Mittel gegen das Böse" 34/8; "Findest du Satan auch so gut" 264/1; "Was hältst du von Satanisten" 269/2; "Warum besiegt er Satan nicht wenn er so mächtig ist" 234/4; Weshalb läßt ER den Teufel die Menschen manchmal verführen? (Er könnte den Teufel doch beseitigen)" 274/5;

6.3. Fragen zum Tod und Sterben (ToFra) 215 Codierungen = 2,6 %

Alle Fragen, in denen Tod oder Sterben thematisiert werden. Ankerbeispiel: *"Weißt Du wann ich sterbe" 168/8; Grenzfrage (zu Fragen zum Himmel): "Wie ist es wenn man tot ist" 137/12;*

"Was ist der Tod" 170/21; "Ist Tod besser als Leben" 224/10; "Warum hast Du Leben und Tod so nah aneinander gelegt" 9/1; "Warum leben Menschen nicht ewig" 112/19, "Warum muß man sterben" 210/8; "Warum läßt du uns sterben" 256/6; "Wann werde ich sterben" 33/9; "Wann sterbe ich" 150/7; "Sterbe ich an Lungenkrebs" 186/2; "Warum mein Opa u. meine Tante in einem so jungen Alter sterben mußten" 91/9; "Warum müssen Menschen, die man liebgewonnen hat, sterben" 223/9; "Warum mein Vater (war von Beruf Pfarrer) so zeitig starb. Warum mein Schwager mit 45 Jahren an Krebsleiden starb. Beide waren Menschen die gläubig waren, warum mußten sie schon sterben" 29/9; "Wieso sterben schon ganz junge Menschen an Krankheiten oder Unfällen" 83/12; "Warum müssen immer die guten Menschen zuerst gehen" 27/6; "Warum müssen immer die Besten zuerst gehen" 166/2; "Warum mußte mein bester Freund so jung sterben" 9/4; "Warum muß man erst sterben, um dich und das Jenseits kennenzulernen" 250/6; "Wie ist es überhaupt, tot zu sein" 126/5; "Könnte ich mit den Toten Kontakt aufnehmen" 160/1; "Warum so viele unschuldige Menschen sterben müssen" 80/13;

7. Theodizee (Theodizee Fra) (1363 Codierungen = 16,34 %)

7.1. Einfache Theodizeefragen (TFra) 1091 Codierungen = 13,1 %

Fragen, wo angesichts des Leides Gott als 'Zulasser' bzw. der Verantwortliche angefragt wird. Häufig einfaches 'warum' bzw. keine tiefere Auseinandersetzung mit den göttlichen Eigenschaften. Die Theodizeefrage wird hier nicht theologisch entfaltet, deshalb ist die

inhaltliche Qualität 'einfacher Theodizeefragen' geringer als bei den theologischen Fragen. Typisch ist auch die Verknüpfung mit der Existenzkondition "wenn es dich gibt, wieso..." bzw. es bleibt beim einfachen Widerspruch Unterscheidungskriterium zu den Fragen zur Bosheit der Menschen: Gott muss direkt bzw. sein Pronomen in 2. oder 3. Person genannt sein. Grenzbeispiel (zu den theologischen Fragen): *"Warum gibt es Mörder, ist Gott nicht allgegenwärtig"* (172/9).

"Warum holst Du nicht die schlechten Menschen zu Dir, sondern nur die, die man liebt" 91/5; *"Warum er die Umweltverschmutzung nicht stoppt"* 162/14; *"Warum er nicht das Ozonloch wieder zu macht"* 35/1 *"Warum läßt er manches soweit kommen und greift nicht ein - z.B. beim Regenwald abholzen"* 263/10; *"Wie kannst Du teilnahmslos zuschauen, wenn sich tausende von Menschen, durch Deinen gepredigten Schöpfungs- und Erhaltungswahn, gegenseitig ausrotten"* 24/21; *"Warum hat er zugelassen, was mir geschah"* 225/12; *"Warum hast du es zugelassen, daß mein Opa gestorben ist"* 172/19; *"Warum hilft er den armen Menschen nicht"* 22/15; *"Warum läßt er zu daß sich die Menschheit selbst in ihr Verderben stürzt"* 29/10; *"Warum er nicht das Elend, den Hunger und alles so was beseitigt"* 22/14; *"Warum er so viele schlechte Menschen (Hitler) auf die Welt setzen mußte"* 95/1 *"Warum er in das Elend auf der Welt nicht eingreift, denn viele Kriege sind nicht die Schuld von Einzelnen und wenigstens diesen könnte man doch helfen"* 282/3; *"Und wenn es ihn gäbe, warum gibt es dann soviel Elend und Unrecht"* 11/10

7.2. Theologische Fragen zur Theodizeeproblematik (TheolFra) 106 Codierungen = 1,3 %

Der Widerspruch zwischen Gottes positiven Eigenschaften und der leidvollen Realität wird theologisch entfaltet (Ankerbeispiel: *"Warum hilft er den Menschen nicht wenn er doch so gütig, wachsam und mächtig ist"*, 143/11) bzw. die Fragen gehen gedanklich tiefer und legen dabei Gott nicht auf die Rolle des 'Zulassers' fest (Ankerbeispiel: *"Warum er uns so viele harte Prüfungen stellt, bevor wir seine Erlösung erfahren dürfen"* 57/2). Aus diesen Gründen ist die inhaltliche Qualität dieser Fragen höher einzuschätzen als bei einfachen Theodizeefragen.

"Und wenn es wahr ist, daß Du alles beherrscht und bestimmst, warum gibt es soviel Elend auf der Welt, obwohl jeder sagt, daß Du nur das Beste für jeden willst" 46/11; *Unsere Familie hat einen relativ festen Glauben - meiner Meinung nach - warum läßt Du es trotzdem zu, daß meine Mutter so krank ist? (sie betet und glaubt an Dich)"* 220/11;

7.3. Offene Fragen an Gott zur Theodizeeproblematik (Toff) 166 Codierungen = 2 %

Offene Fragestellungen angesichts des Leides. Dies sind meist keine 'warum-Fragen'. Offenheit bedeutet, Gott wird direkt gefragt ohne dass er in die Rolle des schuldigen 'Zulassers' gedrängt wird. Für diese Fragen ist charakteristisch, dass sie wirklich von Gott Antwort haben wollen und keine eigene Erklärung bieten. Ankerbeispiele: *"Gott, wieviel Kriege gibt es noch"* (168/9) und *"Wo warst du in Auschwitz ???"* (189/9, 199/98). Offene Fragen können aus einer starken persönlichen Betroffenheit herrühren (Ankerbeispiel: *"Wieso hast Du mir meine Eltern weggenommen"* 117/2). Die inhaltliche Qualität lässt sich nicht mit den einfachen Theodizeefragen und den theologischen Fragen zur Theodizee vergleichen. Wegen der formal offenen Fragestellung erscheint aber das Gottesbild nicht so festgelegt wie bei den einfachen Theodizeefragen, sondern wirkt offener bzw. beweglicher. Ankerbeispiel:

"Wieso müssen mache Menschen einen so langen Leidensweg gehen" (durch Kontext Theodizee + Gott als Adressat erkennbar), 146/8. Grenzbeispiel (zu einfachen Fragen wegen der verbal genannten Rolle des 'Zulasser'): "Warum läßt Du es zu, daß sich die Religionen streiten & weiterhin spalten, wo doch alles um Dich geht" 237/2;

"Wann befreist Du uns vom Krieg, Sünden und all dem Übel" 34/8; "Wieso liegt es nicht in deiner Macht, etwas zu tun, daß die Kriege aufhören" 56/5; "Wo bist Du, wenn Menschen im Krieg oder an Krankheiten sterben" 44/25; "Warum glauben noch so viele Menschen an Dich, obwohl es so viel Leid auf der Welt gibt" 167/4; "Ob er nicht alles Elend abschaffen kann" 160/8; "Wieso sieht er uns zu, wie wir sein Werk kaputt machen" 145/24; "Kannst du die Menschen nicht zur Vernunft bringen und somit vielleicht Kriege verhindern" 100/6;

8. Transzendenz (Transzendenz Fra) 781 Codierungen = 9,36 %

8.1. Fragen zum Thema Himmel (HimFra) 622 Codierungen = 7,4 %

Alle Fragen zu den Themen Himmel, Paradies, Leben nach dem Tod, Hölle, Seele, Auferstehung etc. die ein mögliches 'jenseits' des Todes ansprechen, d.h. transzendent intendiert sind. Auch Fragen nach dem Ergehen von lieben Verstorbenen, die man im Himmel wähnt. Grenzfrage (zu Fragen zum Tod): *"Sind die Toten geistig bei uns" (133/4)*

"Komme ich in den Himmel" 88/8; "Bringst du mich auch ins Paradies" 264/11; "Gibt es ein Leben nach dem Tod? Kommen die Seelen der Menschen in den Himmel? Gibt es auch eine Hölle" 88/7; "Gibt es die Hölle und wann kommt man dorthin" 272/19; "Warum gibt es Himmel und Hölle" 33/6; "Wonach entscheidest Du über die Seelen (Hölle + Himmel)?" 127/11; "Sind die Toten bei dir" 150/12; "ob auch Tiere in seinen Himmel kommen" 264/9; "Gibt es einen Weg zur Unsterblichkeit als Mensch" 180/4; "Ob die verstorbenen Verwandten einen nach dem Tod sehen können. Kommt man nach dem Tod wirklich in den Himmel? Lebt die Seele weiter?" 11/150; "Wie sieht es bei ihm aus" 22/19; "Wie geht es meinem (verstorbenen) Opa" 168/8; "Wie geht es Opa" 138/19; "Ist meine Oma bei Dir? Geht es ihr wirklich gut" 80/10; "Ob meine Oma u. mein Opa vom Himmel mich sehen kann" 177/12; "Was passiert mit Sündern die sterben" 43/13; "Wie können alle Milliarden von gestorbenen Menschen im Paradies nebeneinander als Individuen existieren" 84/10; "Gibt es Menschen die unsterblich sind? Gibt es ein Leben nach dem Tod" 84/16 (2x); "Wie ist es wenn man gestorben ist" 251/8, "Wie die Zukunft für die Christen nach dem Tod aussieht" 279/2,

8.2. Fragen zu Leben im Universum (UniFra) 103 Codierungen = 1,2 %

Transzendent intendierte Fragen nach Leben außerhalb dieser Erde, zu Außerirdischen, Ufos etc.

"Gibt es Ufos und weißt Du über sie Bescheid" 230/9; "Gibt es wirklich nur diese eine Realität hier" 205/5; "gibt es andere Dimensionen, die wir nicht wahrnehmen können" 28/7; "Ob es noch eine andere Welt gibt, wo es so ähnlich wie bei uns zugeht" 283/1; "Ob er auch Gott anderer Lebewesen (Außerirdische) ist" 213/1; "Ob wir (die Menschen) es schaffen, entfernte Planeten zu besiedeln" 232/16; "Sind wir wirklich so allein im großen Weltraum" 52/16; "Gibt es nur unsere Welt" 13/13; "Gibt es Außerirdische? Gibt es den Mann im Mond" (2x), 84/15;

8.3. Fragen zur Wiedergeburt (WieFra) 56 Codierungen = 0,7 %

Fragen zu den Themen Wiedergeburt, Geburtenkreislauf, Seelen von Tieren (Bsp. 200/4)

"Gibt es eine Wiedergeburt" 48/1; "Wo war ich, bevor ich auf die Welt kam" 220/6; "Wie kann ich es erreichen, daß ich nicht noch einmal auf die Erde wiedergeboren werde, sondern in eine Ebene gelange, die Gott näher ist" 3/12; "Werde ich wiedergeboren" 77/3; "Kann man wiedergeboren werden" 84/10;

9. Unsinn (Unsinn Fra) 460 Codierungen = 5,5 %

9.1. 'Rechte' Fragen (NaFra) 7 Codierungen = 0,07 %

Rechte bzw. ausländerfeindliche Fragen oder Fragen zum Nationalsozialismus

"Lebt A.Hitler noch" 179/3; "Keine aber wo ist Adolf Hitler" 272/11; "bist du rechts" 132/10; "Was hältst du von Hitler" 269/2; Wann gelangt Deutschland zu seinem 'alten' Ruhm zurück" 118/2;

9.2. Unsinnige Fragen (UFra) 378 Codierungen = 4,5 %

Fragen, welche die Aufgabenstellung völlig verfehlen und deplaziert sind

"Gibt es den Weihnachtsmann und so" 34/2; "Warum gibt es Schulen" 41/17; "Warum gibt es Schule" 134/13; "Warum schenkst du mir kein Geld" 273/8 "ob ich im Lotto gewinne (welche Zahlen)" 273/12; "Was war zuerst da das Ei od. das Huhn" 101/10;

9.3. Vulgäre Fragen (VulFra) 75 Codierungen = 0,9 %

Fragen, deren Inhalt und Sprache vulgär, blasphemisch bzw. gemein ist. Das Frageobjekt kann Gott oder irgend eine andere Person sein.

"Bist du noch ganz richtig. Leidest du unter Schweinewahnsinn" 133/9; "Muß Gott auch mal pissen und scheißen" 264/1; "wann stirbt Frau Sch... "(Kontext), 190/5; "Warum gibt es Blödmänner, Arschlöcher und Becnackte wie Roy K." 44/4; "Warum ist Herr xy so' n Arschloch" 34/2; "Wie schwängert man ne Jungfrau" 264/1; "Bist du schwul" 123/2; "hast du schon eine alte gefikt" 132/6, "Hast du schon einmal ge... " 269/2; "Ob er noch Jungfrau ist" 251/1; "Warum Leute Analsex haben" 115/11,

10. Welt (WeltFra) 532 Codierungen = 6,4 %

Fragen zur Umweltsituation, mit einer pessimistischen Weltsicht bzw. mit apokalyptisch-eschatologischen Themen sowie zur Zukunft der Welt

10.1. Fragen zur Umwelt (UmFra) 55 Codierungen = 0,7 %

Alle Fragen, deren Thema die Um- und Mitweltproblematik ist (ohne Theodizee). Die Fragen sind entweder ohne explizite religiöse Dimension (Bsp.: *"Wie können wir die Umwelt schützen"* 171/13) oder mit direkter Einbindung Gottes (*"Kannst du nicht etwas gegen die Umweltzerstörung machen"* 251/9).

"Wie kann man die Umweltzerstörung beenden" 170/7; *"ob er versucht, die Natur zu retten"* 33/10; *"Wieso zerstören Menschen ihre eigene Natur"* 20/5; *"Werden wir im Müll versinken. Kann der Umwelt geholfen werden"* 171/8; *"Warum zerstört der Mensch seinen Lebensraum? (Und damit sich selbst)"* 22/6; *"Warum wird das Ozonloch immer größer? Warum sterben die Tiere aus? Warum ist der Mensch wie ein Zombie gegenüber unserer Umwelt"* 133/8; *"Kann die Erde in den nächsten Jahrillionen weiterbestehen, oder wird sie an der geschädigten Umwelt scheitern"* 84/19; *"Wie soll es mit der Erde weitergehen bei soviel Umweltverschmutzung"* 100/6; *"Warum passieren so viele Umweltkatastrophen"* 101/8,

10.2. Fragen mit negativer Perspektive (NegFra) 82 Codierungen = 1 %

Fragen mit pessimistischer Weltsicht bzw. negativer Zukunftsperspektive

"warum die Menschen nicht begreifen, daß wir alle unsere eigene Welt kaputt machen" 201/7; *"Wann die Erde von Menschen zerstört wird"* 27/1; *"Wann die Erde explodiert"* 269/7; *"Wann wird das Ende sein"* 63/3; *"Warum gerät die Erde immer mehr in den Abgrund"* 2/7; *"Wieviel Kriege wird es noch geben"* 12/4; *"Sind die Menschen noch zu retten"* 11/3; *"Wie soll das Chaos noch hier enden"* 141/15; *"Ob die Menschheit aussterben wird. Und warum"* 84/17; *"Wird die Menschheit zu Grunde gehen"* 84/16; *"Hat unsere Erde eine Chance, sich von der Zerstörung durch die Menschen zu erholen oder wird sie untergehen? Was wird dann aus dir?"* 245/7 (+ Eig Fra);

10.3. Apokalyptisch-eschatologische Fragen (WuFra) 95 Codierungen = 1,14 %

Fragen zu apokalyptisch-eschatologischen Themen wie Weltuntergang, jüngstes Gericht, Sintflut, Ende der Welt etc. Ankerbeispiel: *"Wann kommt es zum jüngsten Gericht"* (2/7).

"Wann wird die Welt unter gehen" 33/9; *"Ist was dran an den Gerüchten über den Weltuntergang"* 272/16; *"Wann kommt endlich die nächste Sintflut"* 242/3; *"hat Gott vor, eine zweite Sintflut über die Menschen zu bringen"* 59/15; *"Warum läßt er die Menschen nicht untergehen, damit wenigstens der Rest der Natur erhalten bleibt..."* 3/13; *"Wie soll es mit der unbelehrbaren Menschheit weitergehen? (= ZuFra) Wird er ein Ende setzen oder wird er uns eines Besseren belehren"* 196/6; *"Wann wir endlich von dieser schrecklichen Erde, wo die Menschen nur noch Haß empfinden, befreit werden. Wann also der jüngste Tag da ist."* 12/5; *"Wann wird das jüngste Gericht kommen"* 264/7; *"Gibt es wirklich den Tag der Offenbarung"* 274/5; *"Gibt es ein Ende allen (auch Gottes) Daseins"* 118/1

10.4. Fragen zur Zukunft des Lebens (ZuFra) 300 Codierungen = 3,6 %

Ankerbeispiel: *"Wie sieht die Zukunft der Menschen aus"* (84/19). Diese Fragen besitzen neutrale, nicht explizit negative Tendenz. Dadurch unterscheiden sie sich von den Fragen mit negativer Perspektive (Ankerbeispiel: *"Wie geht es weiter mit den Kriegen"* 93/6) und Fragen zur Kosmologie (*"Wo liegen die Grenzen des Universums"*, 59/13).

"Wann der Krieg auf Erden aufhört" 79/1; *"Wie können wir wieder Frieden bekommen"* 171/13; *"Wie es mit der Armut in 3.Ländern weitergeht"* 93/7; *"Ob er weiß, wie sich die Welt entwickelt"* 73/3; *"Wie lange existiert die Erde noch"* 67/10; *"Müssen wir unser Leben ändern"* 219/6; *"werde ich immer Angst vor der Zukunft haben"* 52/16; *"Gibt es das Ende des Universums in ferner Zukunft"* 34/11; *"Hat alles ein Ende oder gibt es Unendlichkeit"* 127/3; *"Ob das Universum ein Ende hat"* 190/14; *"Wie das sein kann, daß das Weltall unendlich ist"* 91/9; *"Wo sind die Grenzen des Weltalls und was ist dahinter"* 100/3; *"Wird eine neue Welt kommen... Wie finden wir Gegenmittel gegen tödliche Krankheiten, wie z.B. Aids"* (+AntFra), 175/18; *"Wie es mit der Welt in Mill. von Jahren sein wird"* 210/2; *"Werden die Kinder in der Zukunft in guten Verhältnissen aufwachsen können"* 100/6; *"Wie soll es mit der Erde weiter gehen. Besteht eine Zukunft für unsere Generation"* 100/5 (2x);

11. 'Offenbarung' (Offenb.) 575 Codierungen = 6,9 %

Fragen zum Aussehen, zur Erfahrung oder zur Lokalisation Gottes

11.1. Fragen nach dem Aussehen Gottes (AusFra) 238 Codierungen = 2,85

Fragen nach dem Aussehen Gottes (im wörtlichen Sinn) bzw. Fragen, die seine Unsichtbarkeit anfragen. Ankerbeispiele: *"Wie sieht er aus"* (65/9) und *"Warum er nicht sichtbar ist"* (253/8)

"Wie siehst du aus" 166/7; *"Hast du vielleicht eine Gestalt"* 250/7; *"Warum man ihn nie zu Gesicht bekommt"* 272/19; *"Wie hast du ausgesehen... wo hast du gewohnt"*(+ OrtFra), 76/2; *"Gott, hast Du einen langen Bart"* 43/10; *"Warum man ihn nicht als Statue verewigt hat"* 254/1;

11.2. Fragen zur Erfahrung Gottes (OffFra) 171 Codierungen = 2,05 %

Fragen, welche die sicht- oder spürbare Nicht-Erfahrung Gottes unter den Menschen thematisieren. Dazu wurden auch die Fragen gezählt, die 'sehen' im übertragenen Sinn von 'Erscheinen Gottes' etc. meinten (Abgrenzung zu den Fragen nach dem Aussehen Gottes) Grenzbeispiel: *"Warum läßt du dich nicht sehen"* (79/11).

"Warum er uns kein Zeichen gibt daß wir glauben, daß es ihn wirklich gibt" 58/2; *"Warum zeigt er sich uns nicht"* 7/9; *"Ich würde auch gern wissen warum er jetzt in dieser schweren Zeit (Atombomben, Elend, Umweltkatastrophen) keinen schickt der den Menschen die Augen öffnet"* 29/12; 40/1; *"Warum schickt er keine Botschaft um das Leben auf der Erde wieder schöner und lebenswerter zu machen!"* 29/12; *"Wieso bekommen manche irgendwelche Zeichen von Gott. Einbildung?"* 85/12; *"Ob ich ihn irgendwann einmal zu mir reden höre"* 127/9; *"Warum bekommt man nicht so viel von Gott pers. mit"* 134/1; *"Warum er nicht als reale, wirklich lebende Person vor die Menschen tritt"*(22/4); *"Warst du schon jemals auf der Erde"* 20/2; *"Kannst du mit uns erzählen und Kontakt aufnehmen"* 166/7; *"Warst du als Mensch schon auf der Erde"* 264/15; *"Warum er sich nicht in einer Gestalt zeigt"* 171/10;

"Wieso zeigst Du dich nicht" 122/13; "Warum gibst Du nicht mal ein Zeichen, daß man weiß, daß es Dich gibt" 84/9; "Wieso war Gott früher immer auf der Erde und hat Menschen geheilt aber heute nicht" 94/2; "Warum stehst Du über uns Menschen und kommst nicht einfach zu uns runter? Bist Du vielleicht irgendwo unter uns Menschen" 245/15; "Wann kommst Du" 245/19; "Wieso zeigst Du uns nicht öfter und deutlicher, daß Du bei uns bist" 101/22; "Warum zeigst Du uns nicht, daß Du uns hilfst u. bei uns bist" 268/6; "Wann kommst Du auf die Erde uns wirst uns zu dir rufen... Wie lange dauert es noch bis du zu uns kommst" 62/13;

11.3. Fragen zum Ort Gottes (OrtFra) 166 Codierungen = 2 %

Sie erfragen direkt die Lokalisation Gottes.

"Wo lebst Du" 165/2; "Wo bist du eigentlich genau" 35/11; "Wo er sein Reich hat" 27/1; "Wie ist die Luft da oben" 16/5; "Wo soll denn Gott leben? Wir haben alles im Weltraum, überall auf der Erde durchsucht. Wo soll der Himmel sein?" 82/1; "Wo wohnst du" 95/11;

Beispiel für Nichtcodierung einer Schüleräußerung bei Frage 23:

"So viele kann ich gar nicht aufzählen" (252/2);

II. Aussagen der Schülerinnen und Schüler über Gott

In dieser Arbeit verwendete Kurzbezeichnung der Kategorien werden jeweils unterstrichen. Dazu werden in Klammern Abkürzungen angegeben, die bei der Textcodierung verwendet wurden bzw. in den Rechnerausdrücken erscheinen. Fehler in der Orthographie und Zeichensetzung wurden bewusst nicht korrigiert, um die Authentizität der Schülersprache zu belassen. Nach dem Schülerzitat folgt 1. die Angabe der Gruppennummer und 2. die Nummer des Fragebogens.

Oberkategorie "Eigenschaften Gottes - Gottes Wesen - Gottes Handeln"

1428 Codierungen (27,09 %)

Aussagen zu Eigenschaften Gottes biblischer bzw. christlicher Glaubenslehre, über Gottes Wesen und sein Handeln wie z.B. Gottes Allmacht, Allwissenheit, Allgegenwart, Güte, Freundschaft (zu den Menschen), Liebe, Hilfe, Gerechtigkeit, Gnade, Barmherzigkeit usw. Substantive, d.h. Bilder oder Begriffe wurden der Variable 'Gottesbild' zugeordnet. Ob die Aussagen persönlich oder unpersönlich sind, spielt keine Rolle. Eindeutige Bejahung/Zustimmung nimmt von 1-4 ab (inhaltlich wertende Kategorie). Mit zunehmenden Ziffern steigt Kritik an Gottes Eigenschaften, seinem Wesen und Handeln. Kritik meint "Kritik an Gott", nicht mündige Religiosität. Diese zählt zu GottEig positiv (z.B. *"Gott läßt uns unserer eigenen Wege gehen"*, 283/13). Naive, kindliche Religiosität (z.B. *"daß er einen bestraft, wenn man Schlechtes getan hat"*, 204/9) ist ebenfalls GottEig positiv wegen eindeutiger Bejahung Gottes.

1. Gottes Eigenschaften positiv (GottEig positiv = Eig 1 + Ort 4) 1035 Codierungen

Positive Beschreibung, Zustimmung bzw. Bekenntnis zu Gottes Eigenschaften, seinem Wesen und Handeln (Ankerbeispiel: *"Gott ist das, was wir Menschen als perfekt bezeichnen"*; 145/2). Zur Kategorie zählen auch eschatologische Aussagen über das ewige Leben¹, was Gott gibt. bzw. nach dem Tod uns verheißt (Ankerbeispiel: *"das er die Toten zu sich holt u. sie beschützt"* 27/7, die manchmal auch als Bekenntnis zu diesem eschatologischen Handeln Gottes formuliert wurden (Ankerbeispiel: *"daß ich hoffe, daß er mich in den Himmel bringt"*, 64/4).

Klassifizierung: religiös

"Er ist in Ordnung" 5/3; *"Gott ist wunderbar"* 22/19, u. 173/2; *"Er ist einfach total cool"* 172/3; *"daß er über uns wacht und immer bei uns ist. Er hat die größte Macht über alles"* 101/2; *"hilft einem beim Sterben - wenn man an ihn glaubt, braucht man keine Angst zu haben"* (+ Bek.positiv), 102/5; *"daß er uns auch akzeptieren würde, wenn wir nicht an ihn glauben"* 5/6; *"Er ist da wenn man ihn braucht..."* 264/13; *"Gott lenkt die Politik jedes einzelnen Landes"* 32/3; (Gott, d.Verf.)*"macht das Sterben leicht, weil der Gedanke an ein besserers Leben besteht"* 65/14; *"Er lenkt nicht alles, wir müssen auch selber Entscheidungen treffen"* 126/5; *"daß er nicht immer bei allen Menschen ist, aus dem Grund, daß sie auf eigenen Beinen stehen lernen"* 259/4, *"Er wacht über uns und kann uns seinen Zorn und seine Liebe zeigen"* 12/8; *"Gott wacht über uns. Er läßt uns nicht allein, trotz der vielen Fehler die wir machen"* 22/11; *"daß Zeit keine Bedeutung hat für ihn und er immer und überall dabei ist"* 78/10; *"Daß er manchmal grausam handelt, um uns zu helfen, nicht um uns zu strafen"* 100/1; *"Daß er uns eine Brücke in den Himmel baut aber wir müssen selber mit an unserer Seite bauen damit die Brücke fertig ist. Dann kann Gott uns helfen"* 94/1; *"Ich denke Gott versteht einem besser, als man sich selbst versteht"* 84/18; *"Nur mit seiner Hilfe kann man es schaffen, die Menschen auf den Weg zu bringen"* 245/7; *"Daß er nicht alles so hektisch sieht wie wir. Er liebt die Menschen doch sie vernichten sich"* (+ Welt pessimistisch), 234/4; *"Das er da ist wenn man ihn braucht, aber er kann ja nicht überall zur gleichen Zeit sein"* 211/2; *"Sein Handeln ist teilweise für Menschen unverständlich, aber es ist göttlich"* 237/2; *"... ich bin beruhigt daß alle Menschen, die ich lieb hatte und die gestorben sind, bei Gott sind..."* 52/17; *"irgendwann wenn wir sterben, kommen wir alle zu ihm"* 231/13; *"er beschützt die Toten, die zu ihm in den Himmel kommen"* 8/5; *"Erst im Leben nach dem Tod werden wir in den Zustand gelangen der es uns ermöglicht Gott zu sehen u. auch besser zu verstehen"* 34/18; *"Ich glaube, daß wir nach dem Tod Gott sehr nahe sind"* 147/7; *"daß er auch die beschützt und umsorgt, die jetzt im Himmel sind, die also nicht mehr leben, z.B. mein Meerschweinchen und meine 2 Opas"* 171/9; *"Ich glaube an das Leben nach dem Tod... Ich hoffe daß die Toten im Himmel ein besseres Leben haben"* 87/11; *"Er vergibt uns unsere Sünden und schenkt uns vielleicht das ewige Leben"* 95/12; *"Nach dem Tod stößt unser Geist oder unsere Lebensenergie in seine Welt"* 84/10; *"Wenn ich an den Tod denke, kann man sich doch immer trösten, daß man in den Himmel kommt, wo Frieden, Ruhe, keine Probleme sind"* 268/7; *"Er hilft mir den Tod nicht als das Schrecklichste vorzustellen. Der Tod ist nur 1 weitere Phase im Leben. Ein Leben was nach dem Tod weiter geht"* 257/16; *"Gott nimmt die Menschen nach dem Tod auf und bereitet sie auf ein weiteres Leben vor"* 241/7; *"daß er mich hoffentlich, wenn ich 80 jahre bin, in den 'Himmel' bringt"* 65/20; *"Macht (Gott, d. Hg.) das Sterben leicht, weil der Gedanke an ein besseres Leben besteht"* 65/14; *"er schenkt ewiges Leben, er wird die Toten auferstehen lassen und eine neue Welt machen"* 192/11;

2. Gottes Eigenschaften eingeschränkt (GottEig eingeschränkt = Eig 2) 205 Codierungen

¹ Eschatologische Aussagen wurden zunächst separat unter Ort 4 codiert, später aber aufgrund geringer Trennschärfe (inhaltliche Nähe) und kleiner Häufigkeit (44 Codierungen) mit GottEig positiv zusammengefasst.

Eingeschränkte Zustimmung bzw. Relativierung gegenüber Gottes Eigenschaften, seinem Wesen und Handeln. Ankerbeispiel: *"Er hat uns nicht voll im Griff, aber er hilft uns wichtige Entscheidungen zu treffen"* (121/18).

Klassifizierung: religiös

"ist mächtig aber nicht vollkommen" 266/11; *"Gott wacht zwar über die Menschen, aber er mischt sich nicht in unser Leben ein."* 103/1; *"Ich glaube auch nicht, daß Gott zwei Menschen zusammenführt, denn dann würde er ja nie damit fertigwerden"* 216/10; *"Er ist oft an der falschen Stelle"* 44/24; *"daß er eine Macht über gewisse Dinge hat und daß ich auf meine ganz spezielle Art mit ihm in Verbindung trete"*, 265/2; *"Obwohl ich auch öfters glaube, Gott hilft nicht immer, nicht in allen Lebenslagen, als meine Oma gestorben ist, da hat er uns auch nicht geholfen"* 175/13; *"er ist allgegenwärtig, aber er bestimmt mein Handeln nicht"* 78/10; *"Ich glaube, daß Gott nicht immer überall sein kann. Er hilft sicher Menschen, denen es sehr schlecht geht. Ich denke, daß Gott versucht richtig zu handeln, aber daß es ihm auch oft schwerfällt"* 282/2; *"Er müßte mehr auf die Erhaltung der Kirchen (Gebäude) achten"* 259/7;

3. Gottes Eigenschaften kritisch (GottEig kritisch = Eig 3) 149 Codierungen

Zweifel, Kritik, Ambivalenz oder Distanz zu Gottes Eigenschaften, seinem Wesen und Handeln. Ankerbeispiel: *"Gott ist nicht vollkommen und macht ebenso Fehler"* (175/14). Grenzbeispiel (zur Oberkategorie Bekenntnis, wegen fehlendem direkten Ich-Bezug): *"Aber wenn es einem wirklich schlecht geht, dann hilft er einem auch nicht"* (249/1).

Klassifizierung: neutral

"Gott allein kann nichts tun" 24/20; *"... er aber die 'Macht' über die Menschen verloren hat..."* 8/8; *"er hat sich das letzte Mal in innerweltliche Dinge eingemischt, als er die Sintflut über die Erde schickte"* 195/18; *"Gott ist doch nur ein relativer Begriff"* 195/9, *"Da in ihm alle Eigenschaften der Menschen vereint sind. Liebe u. Güte aber auch Haß und Gewalt"* 24/19; *"Er soll vielen helfen und bestraft meist die Unschuldigen. Keiner weiß warum."* 18/3; *"Ich denke daß Gott den Menschen nicht direkt hilft, er beobachtet sie nur was sie tun"* 94/18, *"er ist nicht allwissend"* 95/1; *"Manchmal läßt er die Menschen aber im Stich"* 103/2;

4. Gottes Eigenschaften negativ (GottEig negativ = Eig 4) 39 Codierungen

Negative Charakterisierung bzw. Ablehnung Gottes, seiner Eigenschaften, seines Wesens und Handelns. Ankerbeispiel: *"daß er in seiner Rolle als Wächter über die Erde voll versagt hat"* (101/4).

Klassifizierung: nichtreligiös

"eine grausame Welt muß einen grausamen Gott haben" 123/1; *"Das Jemand im Himmel und in der Hölle über dein Leben entscheidet, ist Schwachsinn"* 78/5; *"es ist überhaupt nicht wahr, daß er Menschen heilen kann und daß die Menschen zu Gott Geborgenheit finden können"* 157/7; *"Ich kann mich nicht damit anfreunden, daß da oben jemand ist, der über die Menschen wacht"* 63/11;

Oberkategorie "Existenz Gottes" 1249 Codierungen (23,68 %)

Aussagen, die sich mit der Existenz Gottes auseinandersetzen bzw. auf diese Frage reagieren

1. Ja zum göttlichen Dasein (Exist:Ja = Ex 1) 152 Codierungen

Aussagen mit Bejahung der Existenz Gottes bzw. des göttlichen Daseins. Ankerbeispiel: *"Er ist für mich keine Erfindung"* 12/6

Klassifizierung: religiös

"Es ist gut zu wissen, daß es da noch irgendwas gibt" 172/5; *"Ohne Gott geht nichts"* 34/15; *"Ich glaube an Gott und daß es ihn irgendwie gibt"* 272/21, (+ Bek.Glauben); *"Ich glaube das Gott mal existiert hat und das er immer noch da ist"* 12/8; *"Gott findet man in jedem noch so kleinem Wunder, die es auf der Welt und im Universum gibt"* 210/14; *"Es ist schön, daß er da ist, auch wenn er uns nicht zeigen kann, daß er da ist"* 266/2;

2. Zweifel und Distanz zur Existenz Gottes (Exist:Zweifel = Ex 2) 233 Codierungen

Äußerungen, die Zweifel oder Distanz zur Existenz Gottes bzw. des göttlichen Daseins ausdrücken bzw. dazu eine ambivalente Position einnehmen. Ankerbeispiel: *"Ich bin mir nicht sicher ob es ihn gibt"* (281/6). Grenzbeispiel (inhaltliche Nähe zu Nein zur Existenz Gottes): *"Er existiert nur in den Gedanken der Menschen"*, 143/3.

Klassifizierung: neutral

"Im Moment weiß ich nicht, wer oder was Gott ist, da Aussagen über Gott widersprüchlich sind" 220/20; *"... somit zweifle ich manchmal, ob er überhaupt existiert...da außer dem Buch die Bibel nicht's weiter für seine echte Existenz spricht"* 221/2; *"Er existiert nur seelisch"* 205/9; *"Es gibt ihn in meinem Verstand aber ich glaube es gibt ihn in der Realität nicht"* 33/9; *"Die Existenz von Gott wurde noch nicht wissenschaftlich erklärt. Viele Menschen wollen ihn schon gesehen haben oder ein Zeichen v. ihm empfangen haben"* 2/6; *"Er ist zwar nicht erfunden. Ich glaube daß es ihn einmal gegeben hat"* 13/4; *"er ist zwar nicht objektiv real vorhanden, aber trotzdem ist er in den Köpfen vieler Menschen vorhanden"* 145/4; *"Das es Gott im Herzen gibt und nicht in der Wirklichkeit"* 81/2; *"Es gibt keine Beweise das es Gott gibt, es gibt aber ebensowenig Beweise dafür das es ihn nicht gibt"* 96/8;

3. Nein zur Existenz Gottes (Exist:Nein = Ex 4) 281 Codierungen

Aussagen, die ein eindeutiges Nein zur Existenz Gottes bzw. des göttlichen Daseins enthalten. Ankerbeispiel: *"daß er nicht existiert"* (273/13).

Klassifizierung: nichtreligiös

"nicht vorhanden" 24/8; *"Die Wahrscheinlichkeit das Gott existiert ist 0"* 12/1; *"Daß es ihn gar nicht gibt"* 157/7; *"Den Gott gibt es für mich nicht"* 85/5; *"das es den Gott nicht gibt"* 267/14; *"Gott gibt es nicht. Das wäre genauso als würde ich gegen eine Wand sprechen"* 20/4; *"Das es ihn nicht gibt, das er nur erfunden ist"* 95/2; *"Das er nur eine Vorstellung der Menschen ist (Gobi atheistisch) und für mich gibt es ihn nicht. Es ist nicht wissenschaftlich bewiesen dass es Gott gibt oder dass er überhaupt existiert"* 97/5;

4. Gottes Existenz erklärt durch Projektion (Exist:Projektion = Projek) 198 Codierungen

Aussagen, die Projektionstheorien nach Feuerbach, Marx etc. bzw. allgemeinmenschliche Projektionsvorwürfe enthalten (die Menschen haben Gott erfunden bzw. glauben an Gott, weil sie/ um...). Ankerbeispiel: *"Das man jemanden braucht, den man das zur Zeit nicht erklärbare unterschiebt"* (16/5). Häufig waren die Projektionsvorwürfe mit einem atheistischen Gottesbild bzw. der Aussage Nein zur Existenz Gottes verbunden, die dafür separat Codierungen erhielten (Ankerbeispiel: *"Er ist wie eine Illusion, die sich die Menschen aufgebaut haben, um sich an etwas festzuhalten. Sie erlangen und erhoffen sich daraus Kraft"* (+ Gobi atheistisch, 31/3).

Klassifizierung: nichtreligiös

"Das es eine Figur ist, die sich die Menschen ausgedacht haben, weil sie sich nicht erklären konnten, wie die Welt entstanden ist" 38/5; *"Das er nicht existiert und das alles nur Aberglaube ist um die Menschen zu unterdrücken"* (+ Exist:Nein), 63/4; *"Für mich ist Gott nur ein Ding, was die Menschen erfunden haben, um jemanden zu haben, mit dem man über Probleme, Sorgen, Freuden reden kann"* 2/8; *"Ich denke die Geschichte über Gott ist erfunden worden, weil einige Menschen etwas im Leben brauchen an dem sie sich festhalten können! So wissen sie, daß jemand für sie da ist!"* 12/2; *"eine erfundene Bildgestalt. Die die Menschen nur erfunden haben, damit sie ihn das sagen können, was sie anderen nicht sagen können"* (+ Gobi atheistisch), 7/13; *"Gott ist eine erfundene Phantasiefigur, die den Menschen helfen soll mit ihren Problemen zu leben"*(+ Gobi atheistisch), 24/13; *"Das sind alles ausgebaute Phantasien der Gläubigen. Bei den Gedanken, die bei kleinen Kindern über Gott auftreten, ist schätzungsweise der positive Einfluß zu Gott der Eltern sehr stark"*(+ Gobi atheistisch), 12/1; *"Aber gott bleibt für mich ein erfundenes Wesen (Gobi atheistisch), was der Mensch braucht, denn jemanden muß man ja haben, um alle Schuld von sich zu weisen. Außerdem wird er gebraucht, um sich einiges Unerklärliches vorzustellen"* 245/10; *"Gott ist nur eine Einbildung (Gobi atheistisch) die wir Menschen haben, um unsere Lasten abzulegen"* 273/4; *"daß er eine Illusion der Menschen ist, um über schwere Situationen o. Zeiten hinwegzukommen. Dann denken sie an Gott und hoffen, daß er ihnen hilft"* (+ Gobi atheistisch), 248/20;

5. Nichts über Gott (Exist:Nichts über Gott = NiGo) 301 Codierungen

Schriftliche Äußerungen, welche die Nichtbeantwortung der jeweiligen Frage kurz kommentieren. Sie haben eine neutrale bis kritische Tendenz, ohne dass von ihnen Rückschlüsse auf religiöse oder atheistische Positionen möglich wären. Ankerbeispiele: *"fällt mir nichts ein"* (51/11); *"ich habe da keine Vorstellung"* (bei Frage 21), 262/19.

Klassifizierung: neutral

"keine"(bei Frage 23), 264/16; *"Ich kann über etwas nicht nachdenken, was mich nicht interessiert"* 52/7; *"man sollte ihm keine Fragen stellen"* 65/16; *"keine Ahnung"* 82/10; *"Nichts besonderes"* 22/1; *"Ich habe keine Vorstellungen"*(bei Frage 21), 272/11

6. 'Wie Gott fragen, wenn es ihn nicht gibt' .

(Exist:Wie Gott fragen = WieGo) 46 Codierungen

Schriftliche Reaktion zur Aufgabe 23 "Welche Fragen möchtest Du Gott stellen", die sinngemäß das Problem 'wie soll man Gott fragen, wenn es ihn nicht gibt' thematisiert. Diese schriftliche Reaktion basiert auf einer ablehnend-atheistischen Position des jeweiligen Schülers, die sich oft schon bei der Beantwortung von Aufgabe 21 und/oder 22 zeigte. Die

Unmöglichkeit der Fragen an Gott werden dabei in Aussage- oder in Frageform (selten) artikuliert. Ankerbeispiel: *"Woher soll ich das wissen, ich bin ihm noch nicht begegnet"* (132/5).

Klassifizierung: nichtreligiös

"Keine, da ich in dieser Art und Weise nicht an Gott glaube" 37/5; *"Weshalb reden wir über Gott"* 165/5; *"Warum sollte man gerade Gott fragen, warum das u. dies passiert ist"* 52/15; *"Wenn es ihn richtig gäbe müßte man ihm keine Fragen stellen, weil es da keine Fragen gäbe"* 171/7; *"Macht das Spaß Menschen auszufragen nach etwas, was es nicht gibt. Schweinerei"* 20/13; *"Man kann der Natur u. seiner Umwelt keine Fragen stellen Ich könnte zwar fragen, aber auf eine Antwort brauche ich nicht zu hoffen"* 118/15, *"Ich glaube nicht, daß man an Gott Fragen stellen kann"* 238/4, *"Eigentlich keine, er antwortet mir sicherlich nicht!!!"* 241/13; *"Keine"! denn ich glaube nicht an ihn!"* 272/23;

7. Offenbarungswunsch (Exist:Offenb.Wunsch = OffWu) 38 Codierungen

Wunsch nach Offenbarung im Sinne von sicht- oder spürbarer Erfahrung Gottes bzw. Bitte um Gottes Antwort. Ankerbeispiel: *"Gibt es Dich wirklich, dann laß es uns wissen"* 62/5

Klassifizierung: neutral

"Ich hätte aber gern eine Antwort von ihm, denn dann hätte ich das Gefühl verstanden worden zu sein..." 53/23, *"Wenn es ihn gibt soll er sich zeigen"* 36/22; *"Er müßte mehr Zeichen setzen"* 16/7; *"Wenn es dich gibt mein Gott gib mir ein Zeichen. Ein Zeichen, das ich auch verstehen kann"* 10/3; *"Ich würde Ihn gerne mal kennenlernen und mit ihm über das Leben sprechen"* 171/4; *"Ich würde ihn gern mal sehen"* 87/8;

Oberkategorie "Bekenntnis" 1180 Codierungen (22,37 %)

Aussagen über den Glauben oder zur persönlichen Bedeutung Gottes

1. Glaubensbekenntnis (Bek.Glauben = Glau 1 + Hilf 1) 519 Codierungen

Aussagen, die den eigenen Glauben an Gott ausdrücken bzw. Zustimmung oder Bekenntnis zum Glauben oder Äußerungen zur persönlichen Bedeutung Gottes. Voraussetzung für Codierung war, dass die Aussagen in der 1. Person Singular formuliert vorlagen. Ankerbeispiel: *"Ich baue und vertraue auf Gott"* 210/19;

Klassifizierung: religiös

"Ich bin sehr dankbar darüber, daß ich zu ihm gefunden habe..." 195/19; *"... Und dem ich vertraue"* 63/7; *"... bin ich total von Gott überzeugt"* 12/5; *"Aber ich glaube an ihn"* 16/12; *"Eigentlich glaube ich an Gott und deswegen habe ich auch Konfirmation gemacht"* 272/1; *"In meinem Leben hat Jesus das Steuerrad übernommen"* 134/4; *"Das alles was Gott für mich ausdrückt steht im Glaubensbekenntnis"* 77/18; *"Ich liebe meinen Herrn und Gott überall. Es gibt keinen, der besser für mich sorgen könnte. In seine Hand gebe ich mein ganzes Leben. Ja, ich bin von Gott gewollt"* 80/11 *"daß er immer bei mir ist"* 101/5; *"Gott ist sehr wichtig für mich"* 44/25; *"Er steht mir in schlechten Dingen und Tagen bei"* 174/9; *"Er hilft mir wo ich auch bin und es ist schön, wenn man jemand hat"* 167/13; *"Ohne ihn wäre mein Leben langweilig"* 121/1; *"Jedoch weiß ich, daß Gott immer bei mir ist, als Symbol trage ich sein"*

Kreuz" 145/23; "Ich bewundere ihn, bin aber auch ehrfürchtig" 145/24; "Ich bin froh, daß er für mich da ist. Wenn man an ihn glaubt bzw. glauben kann ist alles irgendwie leichter" 145/13; "Gott hilft mir vor Mathematikklassenarbeiten" 78/9; "ich erlebe so viel schönes mit ihm, seit er in meinem Leben ist hat es sich geändert - ich habe mich geändert...seit ich mit ihm lebe ist (es) einfach schöner, ich erkenne Dinge oder Menschen die ich früher nie sah o. beachtet habe. So mit Gott soll mein Leben weitergehen" 210/19; "ein Vater (+ Gobi Vater) der mir hilft mein Leben richtig zu führen und der mir zeigt auch an Dinge zu glauben die man nicht mit dem Auge sondern mit dem Herzen sieht" 101/18; "Er beschützt mich in jeder Situation. Er verzeiht mir, wenn ich etwa falsch gemacht habe" 101/3; "Er hilft mir, wenn ich bedrückt bin" 278/9; "Ich glaube schon die Tatsache, daß ich gesund bin ist ein Geschenk Gottes" 112/24;

2. Eingeschränktes Bekenntnis (Bek.eingeschr. = Glau 2 + Hilf 2) 150 Codierungen

Aussagen, die den eigenen Glauben einschränken (Ankerbeispiele: *"Ich glaube nur teilweise an Gott" 272/4, 77/14*) bzw. einschränkende Äußerungen zur persönlichen Bedeutung Gottes (Ankerbeispiel: *"Gott hilft mir manchmal, wenn ich in Nöten bin" 24/18*). Voraussetzung für Codierung war, dass die Aussagen in der 1. Person Singular formuliert vorlagen. Klassifizierung religiös

"Manchmal glaube ich an ihn weil ich mich schuldig fühle aber irgendwie habe ich Angst das alles zuzugeben, weil ich jahrelang abgestritten habe das es ihn gibt und so. Helft mir bitte!" 101/14; "Ich bin mir auch nicht sicher ob ich an ihn glauben soll oder nicht" 247/4; "Ich weiß nicht, was ich von ihm halten soll" 190/10; "Wenn ich ehrlich bin glaube ich nicht sehr an Gott" 35/11; "ich weiß nicht ob ich an Gott glauben soll oder nicht trotz das ich konfirmiert bin" 24/14; "Ich habe noch nichts erlebt, was mich ganz fest an ihn glauben läßt" 24/15; "Ich bin nicht von ihm abhängig, aber es ist doch irgendwie beruhigend, daß es ihn gibt" (+ Exist:Ja), 250/4; "Als ich noch kleiner war, habe ich genau an den Gott geglaubt, wie die Bibel ihn beschreibt" 172/5; "für mich spielt er keine so große Rolle" 197/1; "Also ich halte nicht soviel von Gott, in schlimmen Zeiten denke ich schon daran" 139/6; "Er hilft mir aber nur, wenn ich mir selbst helfe" 77/13; "In meinem Leben ist er auch beteiligt aber er füllt mich nicht aus" 234/3;

3. Positive Aussagen über den Glauben oder Nachdenken über Nichtglauben

(Bek.positiv = Glau 3 + Eig 5) 236 Codierungen

Positive unpersönliche Aussagen über den Glauben oder Reflexion über 'Nichtglauben' bzw. Nichtglaubende. Während die positiven Aussagen sich allgemein mit dem Glauben auseinandersetzen oder die Bedeutung des Glaubens für den Menschen reflektieren, thematisieren andere Aussagen die Problematik des verbreiteten Atheismus (Ankerbeispiel: *"Gottes Kinder sind alle Menschen auch die nicht an Gott glauben" 100/8*). Positive Aussagen über den Glauben werden zur neutralen Klassifizierung gerechnet, weil sie durchaus auch auf nichtreligiösem Hintergrund (Kontext) erfolgten (Ankerbeispiel: *"Und deswegen glaube ich nicht an ihn. (+ Bek.Atheismus) Obwohl viele Menschen an Gott glauben und dadurch friedlicher leben können", 247/10*) bzw. offen oder unklar blieb, wie der Autor selbst über den Glauben denkt (Ankerbeispiel: *"Menschen die an Gott glauben kann das helfen wenn es ihnen schlecht geht" 67/13*).

Klassifizierung: neutral

"Indem die Leute an Gott glauben, werden sie gestärkt und können über ihr Leid hinwegkommen" 11/18; "es ist manchmal schwer, an ihn zu denken, zu glauben" 89/11; "Gott kann psychisch helfen eine Krankheit zu heilen" 171/3; "Wer an Gott glaubt, glaubt auch an sich selbst" 130/7; Besonders für viele alte Menschen ist es aber gut, daß sie jemanden haben an den sie glauben können" 210/10; "(der Glaube ist eine zarte Pflanze im Inneren eines jeden; der Samen ist in jedem verstreut, doch wie sie gedeiht, liegt an jedem selbst)" 84/14; "Man kann zwar an ihn glauben, aber auch mit Füßen auf der Erde bleiben" 251/6, "Wenn man an Gott glaubt, hat man nicht mehr so viel Angst vor dem Tod" 238/9; "Aber dass er auch sehr gerecht ist (+ GottEig positiv) und auch die Menschen beschützt, die nicht an ihn glauben" 62/12; "Und jemand, der nicht glaubt daß es ihn gibt, der hat sich noch nie richtige Argumente angehört" 208/20; "Wenn es Gott nicht gäbe, wären viele Leute ohne 'Leitbild'. Jeder wäre ein Diktator" 170/15; "Gott steht über uns allen. Aber es gibt auch ungläubige Menschen, die dies nicht verstehen oder einfach nicht verstehen wollen." 86/5; "Menschen die nicht an Gott glauben sind zu bedauern" 122/2; "Daß es nicht wichtig ist sich ihn vorstellen zu können. Menschen, die an ihn glauben, sollen das tun, andere die es nicht tun sind genauso ernstzunehmen. Beide Seiten sollten endlich lernen, einander zu respektieren" 145/10; "Warum er nicht wie früher Jesus Christus auf die Erde schickt der die Menschen wieder zu einander führt, denn es werden immer weniger Gläubige in Deutschland"(+ JCFra), 87/10; "hilft auch denen, die nicht an ihn glauben" 100/6; "er hilft wo er kann (+ GottEig positiv) auch bei denen die keinen Glauben haben" 62/15;

4. Bekenntnis zur Offenheit bzw. offener Nichtglaube

(Bek.Offenheit = Glau 4 + 5) 63 Codierungen

Aussagen, die ein Bekenntnis zur Offenheit in Bezug auf religiöse Thematik enthielten, waren entweder mit einer nichtreligiösen Position verbunden (Ankerbeispiel: *"... ich selbst glaube nicht an Gott. Aber ich gehe in Religion um zu verstehen warum Menschen an Gott glauben"* 201/2) oder ohne feste weltanschauliche Position (Ankerbeispiel: *"ich bin noch auf der Suche nach etwas, an das ich richtig glauben kann"* 195/17). Für Aussagen mit offenem Nichtglauben ist eine vorsichtige Relativierung bzw. Einschränkung des Nichtglaubens charakteristisch (Ankerbeispiel: *"An ihn glauben kann ich nicht so richtig"* 33/1). Voraussetzung für Codierung war, dass die Aussagen in der 1. Person Singular formuliert vorlagen.

Klassifizierung: neutral

"Ich glaube nicht daß es Gott gibt (+ Exist:Nein) aber trotzdem besuche ich den Religionsunterricht und die Kristellehre weil es auch interessant ist wie Menschen leben und an welche anderen Götter sie glauben" 79/12; "Ich habe mit ihm noch keine Erfahrung" 11/11; "Ich glaube eigentlich nicht an Gott obwohl ich evangelisch bin" 4676; "Irgendwie habe ich das Gefühl, daß ich nicht an ihn glaube" 174/4; "Ich glaube nicht direkt an Gott, obwohl ich getauft und konfirmiert bin" 210/8; "Es ist schwer an ihn zu glauben, da man keine direkte Verbindung zu ihm hat" 134/16; "Ich denke zwar nicht an Gott, aber ich habe eine Hoffnung" 148/2; "Ich bin zwar konfirmiert, aber von Gott bin ich nicht überzeugt" 90/5; "Ich glaube eigentlich nicht an Gott. Aber trotzdem würde ich ihn als die Natur, das Leben um uns herum beschreiben. Auf keinen Fall als Person" (+ freirelig. Gobi), 276/2;

5. Bekenntnis zum Atheismus bzw. zur Bedeutungslosigkeit Gottes oder ablehnende

Charakterisierung des Glaubens

(Bek.Atheismus = Glau 6+ Glau 7 + Hilf 3) 212 Codierungen

Ankerbeispiele für atheistisches Bekenntnis: *"Ich glaube nicht an Gott"* (80/12, 78/8) und *"Ich bin voll überzeugter Atheist"* (82/1). Ankerbeispiele für Bekenntnis zur Bedeutungslosigkeit Gottes (*"Gott spielt keine Rolle in meinem Leben"*, 209/4) und zur ablehnenden Charakterisierung des Glaubens (*"Wer für mich an Gott glaubt, ist dumm."*, 82/1). Die Aussagen mussten in der 1. Person Singular formuliert oder als persönliche Aussage des Autors erkennbar sein.

Klassifizierung: nichtreligiös

"Ich glaube nicht an Gott, weil er mir in entscheidenden Situationen nicht geholfen hat" 149/3; wie *"Wasser, total überflüssig (+ Gobi atheistisch) Er gibt mir nichts, ich habe auch nicht vor ihm irgend was zu geben."* 102/13; *"Als kleines Kind hatte ich ein(e) Vorstellung und einen gewissen Glauben von Gott aber als ich älter wurde hatte sich das geändert"* 61/5; *"auch der Glaube an ihn würde mir persönlich nicht helfen"* 249/1; *"Ich denke manche Menschen glauben nur an Gott, weil sie nichts 'Besseres' gefunden haben"* 22/10; *"Der ganze Glauben kommt mir vor wie ein großes Fragezeichen!!!"* 88/13; *"Ich glaube nicht mehr daran. Daß er für Ältere das Gleiche ist wie für kleine Kinder der Weihnachtsmann (man glaubt daran oder nicht)"* 267/6; *"Früher hab ich auch mal an Gott geglaubt, aber was mir jetzt alles passiert ist, hasse ich diesen Glauben nur noch"* 91/5; *"Was auch für mich komisch erscheint ist, daß verschiedene Völker (Menschen) verschiedene Götter (haben), ich finde deswegen, daß es unlogisch (ist) zu sagen 'Gott ist der einzige, er existiert'"* 84/5; *"Gott ist nur eine Erfindung von irgend welchen Menschen, die sehr gläubig sind. Ich glaube nicht an so einen Quark"* (+ Gobi atheistisch); 78/5; *"Ich persönlich glaube nicht an ihn, aber ich finde es gut das es so etwas gibt"* 78/7 (+ Bek. positiv); *"Ich glaube nicht an Gott. Und werde es auch nie tun."* 273/11;

Oberkategorie "Beten" 469 Codierungen (8,89 %)

Aussagen zum Beten bzw. zur Gebetspraxis.

1. Gebetspraxis (Beten-Praxis = Be 1 + 2 + 4 + 6 + 8) 431 Codierungen

Erfasst wurden alle Aussagen, von denen auf eine eigene Gebetspraxis geschlossen werden kann. Die Äußerungen der Schüler(innen) basieren auf einer positiven Grundeinstellung gegenüber dem Gebet. Grenzbeispiel (es bleibt offen, ob gegenwärtig noch gebetet wird): *"Meine Oma hat mir mal ein Gebet beigebracht, welches ich immer abends im Bett gebetet habe"* 250/8. Die Aussagen wurden meistens in der 1. Person Singular formuliert (Ankerbeispiel: *"Gott hört meine Gebete und die Gebete der ganzen Menschen auf dieser Welt"*, 78/4). Zur Kategorie gehören auch Gebetsaussagen von Schüler(innen), die nicht die 1. Person Singular wählten. Von ihren Äußerungen konnte sinngemäß auf eine eigene Gebetspraxis geschlossen werden (Ankerbeispiele: *"man kann ihm seine Probleme im Gebet anvertrauen und fühlt sich dadurch erleichtert"*, 175/18; *"Es hilft aber z.B. vor einer Arbeit zu beten"*, 272/4). Manche Aussagen benennen die eingeschränkte Häufigkeit der eigenen Gebetspraxis (Ankerbeispiele: *"ich bete ziemlich selten"* 197/1; *"Manchmal spreche ich zu ihm, wenn ich das Gefühl habe, keiner hört mir zu, keiner versteht mich"*, 34/9). Andere Schüler(innen) beschreiben kritisch-realistisch die eigenen Gebetserfahrungen (Ankerbeispiele: *"Man kann ihn nicht um bessere Noten bitten, sondern nur um Beistand"* 244/8; *"Es hilft mir zu ihm zu beten wenn ich Probleme habe, weil ich mich aussprechen kann, obwohl er mir doch nicht helfen kann, weil ich mit meinen Problemen selber fertig"*

werden muß" 122/3). Von einigen Schüler(innen) wurde auch direkt ein Gebetsanliegen formuliert (Ankerbeispiel: "Laß mich meine Fehler erkennen u. daran arbeiten!" 249/16).
Klassifizierung: religiös

"Ich bin zwar nicht kirchlich aber wenn ich abend's alleine bin rede ich oft mit Gott und meinem Bruder und ich finde es hilft..." 52/17; "Wenn ich bete habe ich immer das Gefühl, daß er mir zuhört" 145/13; wie "ein guter Freund (+ Gobi Freund) mit dem ich über alles reden kann: über Probleme, Sorgen in Schule und im Leben. Ihm vertraue ich alles an" 102/3; "Trotzdem bete ich, wenn ich Probleme habe" 12/6; "Wenn ich Probleme habe, dann bete ich und das beruhigt. Man kann mit ihm erzählen ohne das er dazwischen quatscht." 33/4; "Er hört mir zu, ich kann mit ihm reden. Er hat mir schon oft geholfen, wenn ich zu ihm gebetet habe, z.B. vor einer Prüfung oder einer wichtigen Klassenarbeit" 24/11; "Wenn ich krank bin, bete ich zu ihm und es hilft mir meistens (immer). Wenn ich ins Bett gehe, dann bete ich, vertraue ihm an was ich erlebt habe, bete hauptsächlich für arme und hilflose Menschen. Dann bitte ich, daß jeder Mensch den christlichen Glauben findet (+ Bek.positiv). Ich habe die Hoffnung, daß er mich hört und versteht (+ Bek.Glauben), 95/13; "wenn es mir schlecht geht, denke ich an Gott" 214/19; "Manchmal denke ich, ich glaube jetzt hat mein Beten geholfen aber manchmal denke ich es überhaupt nicht" 65/9; "Doch wenn ich einmal in einer schwierigen Situation war, dann habe ich gebetet zu Gott und es hat, so glaube ich, auch manchmal geholfen" 10/8; "Ich weiß zwar nicht ob es hilft aber es beruhigt mit ihm, bzw. zu ihm zu sprechen, wenn man etwas auf dem Herzen hat. Man fühlt sich nicht mehr so allein." 22/11; "Manchmal bete ich, ich weiß nicht ob meine Wünsche in Erfüllung gehen, aber wenn ich gebetet habe fühle ich mich meist besser" 235/1; "man kann mit ihm reden" 32/12; "Er hilft einen durch seine Gebete an ihn" 174/3; "Man kann ihm sagen, was man sonst niemand andern sagen kann (nicht mal der besten Freundin/Freund oder Eltern" 31/16; "man kann immer zu ihm beten, auch wenn man etwas "Böses" getan hat" 264/8; "mit Gott kann man über Probleme reden" 281/7; "Wann jemand in Not ist und man betet finde ich das er jemanden hört und ihm einen oder mehrere Wünsche erfüllt" 81/8; "ein Gebet kann in einer angespannten Situation Erleichterung verschaffen" 102/5; "Wenn man betet, ist man in Gottes Nähe" 161/3; "... Denn Du bist unser Gott. Hilf ihnen doch..." 199/1 "Er hilft nicht nur mir, sondern auch meiner Familie in kritischen, ungesunden Situationen. Danke Gott!" 145/23; "Ich bete dich an bitte hilf uns, daß die Toten leben, laß es Frieden geben und schaffe alles Schlimme weg. Laß uns lieben, laß uns glücklich sein. Wir bringen genügend und zuviele Opfer, aber jetzt bist du an der Reihe und zu helfen, ich rackere mich ab, ich tue mein Bestes um das Beste zu erreichen. BITTE HILF UNS ! ICH BETE DICH AN !" 87/11; Und mache daß die Welt in Frieden lebt" 120/13; "Es soll kein Krieg und kein Elend mehr auf dieser Welt geben das wäre mein größter Wunsch an Gott" 107/5, "Ich möchte ihn bitten mir meine Sünden u. Fehler zu vergeben" 111/8,

2. Kritische bis ablehnende Aussagen zum Beten

(Beten -keine Praxis = Be 3+5 + 7 + 9) 38 Codierungen

Kritische Äußerungen zum Beten (Ankerbeispiel: "Für mich persönlich hat es keine Sinn, Loblieder zu singen oder das Vaterunser zu beten" 217/11) oder ablehnende Äußerungen (Ankerbeispiel: "Ich denke, daß die Menschen die beten, wenn sie in Not sind, einfach nur abergläubisch sind, oder sich einbilden, daß da 'oben' jemand ist, der in ihrem ganzen Leben über sie wacht" 251/1) wurden in der 1.Person oder unpersönlich formuliert (Ankerbeispiel für unpersönliche Aussagen: "Gebete an Gott ist der Glaube an sich selbst" 244/1). Die Aussagen dieser Schüler(nnen) weisen meistens auf keine eigene gegenwärtige Gebetspraxis

hin (Ankerbeispiel: "... doch beten tu ich nie" 8/6). Grenzbeispiel: "ich bete zu ihm aber er hilft mir überhaupt nicht" 226/4,
Klassifizierung: nichtreligiös

"Ich möchte nicht mit Gott reden" 195/10; "Ich gehe selbst nicht in die Kirche und bete auch nicht" 169/12; "Ich persönlich wende mich nicht an Gott, wenn ich in Schwierigkeiten bin" 31/12; "...Früher habe ich oft zu Gott gebetet. Aber seit dem 22. Juli 1995 gibt es für mich keinen Gott mehr. An diesem Tag ließen sich meine Eltern scheiden." (+ Exist:Nein), 129/4; "Ich kann ihn zwar anbeten, aber er gibt mir keine Antwort" 117/18; "Und zugegeben auch das Beten bringt mir nicht viel. Ich tat es manchmal doch jetzt habe ich aufgehört, ich nehme mir die Zeit dafür einfach nicht mehr", 238/10; "Wenn wir beten glaube ich nicht, daß Gott uns hört" 201/1; "Wem es hilft zu Gott zu beten, der kanns natürlich auch tun aber mir gibt das nicht viel. Jedem das seine." 82/4; "man kann bei Problemen nicht an Gott beten, sondern man muß sie selber lösen" 29/6

Oberkategorie "Theodizee" 373 Codierungen (7,07 %)

In beiden Variablen der Kategorie wird die Frage erörtert, ob und wie Gott mit dem Leid (Krieg, Sterben, Elend, Zerstörung der Umwelt) in Beziehung gesetzt werden kann. Alle Äußerungen, die diese Thematik beinhalteten, wurden hier codiert.

1. Theologische Auseinandersetzung mit der Theodizeethematik ohne Existenzbestreitung Gottes (Theodizee theol. = T 1 + Theol) 247 Codierungen

Diese Schüler(innen) setzten sich mit der Theodizeethematik gedanklich-theologische so auseinander, ohne dabei die Existenz Gottes zu bestreiten (Ankerbeispiel: "Ich finde, daß Gott nicht die Kriege, die Menschen ausgelöst haben, ausbaden sollte. Dafür sind wir ganz allein verantwortlich" 11/6). Manche Äußerungen benennen direkt die eigenen Ratlosigkeit (Ankerbeispiel: "Ich verstehe nicht warum er es zuläßt daß es manchen von Tag zu Tag schlechter geht", 84/3) oder bieten eigene Antwortversuche auf die Theodizeeanfrage (Ankerbeispiel "er läßt uns öfters leiden, um uns zu erziehen, damit wir später Nutzen daraus ziehen", 170/8), in denen manchmal auch Gott und das Leid zusammengedacht werden konnten (Ankerbeispiel "Gott schaut auf das Elend der Welt und ist auch dort zu finden wo es passiert", 87/2).

Klassifizierung: neutral

"Ich versuche mir oft zu erklären warum es Kriege gibt, soviel leid, arme und reiche Menschen. Oft finde ich keine Antwort und frage ihn warum. Doch dann denke ich nach und es fallen mir soviele Dinge ein wieso, daß ich glaube, er hat mir den Gedanken gegeben und damit meine Frage beantwortet" 29/12; "Für Menschen, die viel Leid erfahren haben oder allein sind ist es gut zu wissen: Da ist jemand da, der dir zuhört und deine Probleme versteht" 52/18; "Gott ist immer bei mir, auch wenn ich es manchmal nicht glaube (wegen dem vielen Elend) denn "Gottes Wege sind unergründlich" (+ Bek.Glauben, 158/3); "Wenn die Menschen Leiden haben, er trotzdem da ist und uns Geborgenheit gibt. Auch wenn die Menschen manchmal sagen, 'wenn Gott da wäre dann gäbe es keinen Krieg!' Solche Antworten gibt es häufig. Aber das stimmt nicht. Wenn Gott überhaupt nicht da wäre dann wäre die Erde auch nicht mehr..." (+ Welt-Schöpfer), 85/1; "Viele sagen bei so viel Elend gibt es keinen Gott, doch ich denke das hat seinen Grund, denn Gott ist für mich der Wächter über der Erde (+ Gobi Herrscher) und empfängt alle Menschen im Himmel. Eine Hölle gibt es nicht für

mich"100/; "Gott ist für einen Menschen nur erfahrbar, wenn man zu ihm betet und anerkennt daß man durch den Tod seines Sohnes frei von aller Sünde ist. (+Gobi Jesus) Im evangelischen Glauben ist Gott am barmherzigsten und liebevollsten zu den Menschen, aber es gibt so viele Menschen die ihm die Schuld für alles Elend geben. Dabei ist es ihre eigne Schuld. Gott liebt die Menschen, er würde ihnen nie schaden wollen."(+ GottEig positiv), 102/1; "Aber wenn jetzt ein Mensch todsterbenskrank ist, und es keine Rettung mehr gibt, dann ist es so bestimmt. Gott nimmt den Menschen in sein Reich auf. Und wenn der Mensch noch so sehr geliebt wird. Gott heilt den Schmerz der Hinterbliebenen" 266/2; "Je schlechter es einem geht, umso näher ist Gott" 237/7; "Wenn Menschen an ihn glauben, wird er ihnen helfen, auch wenn manche denken ihr Elend ist das größte von allen" 211/1; "Manches Elend versteh ich gut, daß es näher zu ihm bringen soll, aber manches auch wieder nicht" 62/10; "er läßt z.B. auch töten in Kriegen, die Menschen angestiftet haben" 75/17; "Er kann überall sein und trotzdem hilft er den Menschen nicht, denn Not und Elend hat der Mensch selbst geschaffen. Der Mensch muß es selbst überwinden können" 122/3; "Er könnte mehr dafür tun, daß Kriege nicht entstehen und weitergeführt werden. Und er könnte sich für die vielen armen Leute in der 3. Welt einsetzen, die oft an Hunger sterben"101/19; "Ich glaube immer an Gott (+ Bek.Glauben) aber manchmal komme ich ins zweifeln wenn man sieht wieviel Leid Gott auf der Welt zuläßt. Aber vielleicht läßt er es auch nur zu weil er möchte daß wir durch solche Sachen wieder kräftiger an ihn glauben (meine Meinung)."101/18;

2. Verneinung der Existenz Gottes aufgrund der Theodizeeproblematik

(Theodizee Verneinung = T 4) 126 Codierungen

Die Aussagen dieser Schüler(innen) enthalten eine Existenzbestreitung Gottes (Ankerbeispiel *"Es gibt keinen Gott für uns, es gibt zuviel Elend und Not"* 267/15) oder relativierte Negation im Konjunktiv bzw. den Irrealis (Ankerbeispiel: *"Denn wenn es ihn geben würde, würden die Reichen nicht immer reicher und die Armen nicht immer Ärmer"* 94/21) aufgrund des Leides. Beispiel für Doppelcodierung: *"Ich denke, daß wenn es Gott gibt, schön längst etwas mit Umwelt u.a. geschehen wäre (= Theodizee Verneinung). Die Probleme, die wichtig sind bzw. einer Lösung bedürfen, für die übernimmt Gott keine Verantwortung"* (= Theodizee theol., Gottes Existenz doch nicht gänzlich bestritten ist),177/16.
Klassifizierung: nichtreligiös

"Wenn es ihn wirklich gibt, gäbe es nicht so viele Kriege, Elend und hungernde Menschen auf der Welt" 10/9; "Wenn es ihn gäbe, wären auch nicht so viele Verbrecher auf der Welt und es gäbe keine Kriege" 142/6; "Ich glaube nicht an Gott weil es zu viel Krieg und Elend auf der Welt gibt" 65/5; "Ich denke daß es Gott nicht gibt, er läßt unschuldige Pferde sterben. Wenn er so viele Tiere sterben läßt, kann es keinen Gott geben (+ Exist:Nein), 132/12;

Oberkategorie "Welt" 218 Codierungen (4,13 %)

Aussagen zur Schöpfung, zum Schöpfer, den biblischen Schöpfungsberichten und zum Weltbild

1. Bekenntnis zum Schöpfer der Welt und des Lebens

(Welt-Schöpfer = Schö 2) 66 Codierungen

Aussagen zur Schöpfung bzw. zum Schöpfer, die auf einer religiös-christlichen Grundeinstellung basieren (Ankerbeispiel: *"Wer Gott achtet, achtet auch das Leben + die Natur"* 244/1).

Klassifizierung: religiös

"Gott hat den Urknall ausgelöst und somit entstand die Erde" 195/18; *"daß er nur den Anstoß zur Welterschaffung gegeben hat. Er war der Antrieb zu allem. Er gab den Auslöser und der Rest entwickelte sich (Evolution)"* 259/4; *"ohne Gott würden wir nicht existieren"* 200/14; *"... denn ich verdanke ihm mein leben"* 208/16; *"Wenn Gott nicht wäre, würde es uns wahrscheinlich nicht geben"* 10/5; *"Er erweckt Leben und tötet"* 144/8; *"Er schuf eine Atmosphäre in der sich freier Sauerstoff befindet..."* 86/5; wie *"eine schützende warme Hand über der Erde (+ Gobi Helfer). Er spiegelt sich in Pflanzen, Wind, Liebe und Freude der Menschen wieder"* 144/6; *"Gott bestimmt das ganze Geschehen in der Natur, er ist ein wichtiger Teil dieses Kreislaufes"* 93/6; *"So denke ich solange es Glauben auf d. Erde gibt, gibt es Gott. Und unsere Erde wird nicht untergehen!"* 83/15; *"Gott hat die Erde geschaffen (+Gobi Schöpfer), doch viele glauben nicht daran, wie z.B. die Wissenschaft. Ich glaube daß Gott und Wissenschaft recht haben. Vielleicht hat Gott nur ein ganz anderes Zeitgefühl"* 117/4,

2. Kritisch bis ablehnende Aussagen zu Gott als Schöpfer bzw. zum biblischen Schöpfungsbericht (Welt kritisch = Schö 3) 67 Codierungen

Die Äußerungen der Schüler(innen) dazu weisen unterschiedliche Nuancen im Grad der Kritik und Ablehnung auf. Von kritischen Positionen (*"Gott ist vielleicht gegenwärtig, doch er ist nicht der Schöpfer der Welt"* 31/12) über atheistische Positionen (*"Ich denke nicht an Gott, daß er die Welt geschaffen hat! Es waren die Zellen, die die Welt geschaffen haben"* 34/12) bis hin zu deutlicher Ablehnung (*"Der Garten Eden, Adam und Eva? Alles erlogen"* 82/1) reicht die Spannbreite dieser Kategorie.

Klassifizierung: nichtreligiös

"Er hat die Welt auch nicht geschaffen, sonst gäbe es nicht so logische Entstehungsgedanken" 170/16 *"Es heißt, Gott habe die Welt erschaffen. Aber wenn man Geographie, Biologie... hat, kann das nicht wahr sein"* 174/4; *"Auf der einen Seite erscheint mir die Theorie, daß es einen großen Knall gab, die Erde entstand und der Mensch von Affen abstammt viel glaubwürdiger u. realer als die, das Gott die Erde in einer Woche erschuf"* 34/17; *"An die Schöpfungsgeschichte und vieles weiteres kann ich nicht glauben. Oder die Höherentwicklung der Tiere, Pflanzen und Menschen, ich glaube nicht daß Gott das machen soll, sondern an die Natur"* 24/14; *"Gott ist nicht verantwortlich für das Leben auf der Erde"* 24/21; *"'Gott' ist für mich keine Figur, die die Welt erschaffen hat"* 171/11; *"Irgendeinen Anlaß muß es für das Entstehen der Welt gegeben haben. Aber ich denke auch, daß die Menschen viel zu der ganzen Geschichte dazugedichtet haben"* 146/4; *"Wie ist das Böse eigentlich auf die Welt gekommen, mit Adam und Eva, das kann ich nicht glauben"*(+ TeuFra), 122/13; *"Die ganze Adam u. Eva Geschichte ist einfach Humbug und ausgedacht. Sie kann nicht funktionieren."* 24/3; *"... doch steht für mich klar, daß alles Entstehen u. alle Vorgänge auf der Erde wissenschaftliche u. physikalische Grundlagen haben"* 245/8;

3. Pessimistisches bzw. apokalyptisches Weltbild, Thematisierung der menschlichen Bosheit und von Umweltzerstörung

(Welt pessimistisch = Neg + Wu + Schö 4 + Bos) 85 Codierungen

In dieser Kategorie wurden Aussagen mit einem pessimistischen Weltbild (Ankerbeispiel: *"Die Welt wird immer schlimmer und bald gibt es nichts mehr, nur Öde"* 38/7) oder einem apokalyptischen Weltbild (Ankerbeispiel: *"Und ich könnte auch gut an den Untergang der Welt glauben wie es in der Bibel steht"* 41/18) und Aussagen zur menschlichen Bosheit bzw. zur Umweltzerstörung (Ankerbeispiel: *"Die Menschen machen das kaputt, was er geschaffen hat"* 16/1) zusammengefasst. Abgrenzung: Aussagen, die mit der Theodizeeproblematik verbunden sind, wurden dort codiert.

Klassifizierung: neutral

"wenn wir aber so weitermachen auf der Welt, wird er erscheinen und alle die, die sündigen bestrafen" 54/4; *"Gott ist eine witzige Figur, die versucht die Menschheit vor dem Untergang zu bewahren (aber nicht schaffen wird)"* 145/11; *"ich glaube es wäre grausam, wenn Gott die Welt zerstören würde"* 174/9; *"Er ist der Schöpfer und kann (wenn er will) eine zweite Sintflut kommen lassen. Dann ist 'alles' vorbei"* 11/4; *"Heutzutage regiert doch nur noch Hunger und Elend. Ich finde, Gott müßte noch mal eine Sintflut machen und eine zweite Arche Noa ohne Menschen erschaffen"* 141/15; *"Gott, glaube ich, wird der sein, der uns Menschen kurz vor dem Untergang (was nach meiner Meinung bald ist) von unserem Schicksal errettet"* 143/17; *"wir machen alles was Du geschaffen hast kaputt, wir achten es nicht"* 11/20; *"Wenn ich mir die Menschen so betrachte, wie sie mit der Natur umgehen, sie zerstören und Häuser, Fabriken usw. bauen und dann die großen Umweltkatastrophen passieren, denke ich an Gott..."* 142/11; *"keine Maus käme auf die Idee eine Mausefalle zu bauen, aber der Mensch baut Atomwaffen"* 22/6; *..."sonst würde es nicht so schlecht auf der Welt sein"* 21/8; *"Soviele Leute haben Probleme, eine Freundin von mir nimmt Drogen und kommt nicht mehr davon weg, Freunde werden zusammengeschlagen. Wo bist du Arsch denn"* (+ VulFra), 102/13; *"Wenn alle Menschen versuchen würden, nach seinen Gesetzen zu leben, gäbe es viel weniger Haß und Egoismus auf der Welt"* 104/9;

Oberkategorie "Kirche" 72 Codierungen (1,37 %)

Sämtliche Aussagen, die Meinungen bzw. Positionen über die Kirche, Christen bzw. Christentum, Religion und Ökumene Evangelisch - Katholisch beinhalten.

1. Positive Einschätzung von Kirche (Kirche positiv = Ki 1) 21 Codierungen

Positive Wahrnehmung oder Einschätzung von 'Kirche', die persönlich (Ankerbeispiel: *"Ich gehe auch gerne in die Kirche"* 245/10) oder unpersönlich (Ankerbeispiel *"die Kirche hilft Menschen, die in Not sind und Hilfe brauchen"* 209/6); erfolgen kann

Klassifizierung: religiös

"Ich bin getauft worden und gehe doch gern in die Kirche, weil es manchmal ein ganz einfach schönes Gefühl ist, in diesem Gebäude zu sein" 195/17; *"Ich glaube aber an die Kirche als soziale Gemeinschaft"* 37/5; *"viele gehen in die Kirche, weil sie sich dort wohl fühlen"* 14/9; *"ich gehe auch in die Kirche"*, 66/11; *"Man geht in die Kirche und bittet ihn um Vergebung wenn man etwas Schlimmes getan hat"* 30/3; *"Darum danken wir wöchentl. Gott, bei Gottesdiensten"* 87/3; *"in einer Kirche wird man freundlich aufgenommen. Und wenn man Probleme hat, versuchen sie es zu regeln (helfen)"* 125/7; *"Gott ist das Oberhaupt der Kirche und seine Gehilfen versuchen den Glauben zu verbreiten"*(+ Gobi anthropom.), 134/11, *"Wenn ich zu 'ner Rüstzeit bin, ist da auch 'ne tolle Atmosphäre"* 175/21; *"Auch ist es lustig zum Konfirmandenunterricht zu gehen"* 148/2; *"Durch ein Ereignis kam ich ins zweifeln, daß*

*Gott total nicht vorhanden ist. Das Ereignis war eine Jugendgruppe. Dort habe ich gefühlt, daß sie durch etwas verbunden werden, daß ihnen Schutz, Geborgenheit, Freundschaft und Friede gibt. Ich wurde gleich in dieser Gruppe aufgenommen, auch ohne Glauben."*102/18;

2. Kritische Einschätzung von Kirche (Kirche kritisch = Ki 2 + 3) 33 Codierungen

Kritische Wahrnehmung oder Einschätzung von 'Kirche', die sich in leichter Kritik (Ankerbeispiel: *"manchmal denke ich Kirche ist altmodisch"* 230/17), harter Kritik (Ankerbeispiel *"Gott nimmt es einem nicht übel, wenn man nicht in die Kirche geht,, weil in der Kirche auch viel Mist geredet wird und man bekommt eine Meinung aufgedrängt"* 118/4) oder in eher neutraler Sicht (Ankerbeispiel: *"In Bezug auf kirchliche Geschichten lasse ich jedem seine freie Meinung. Wenn jemand glaubt, daß wenn er betet und jeden Tag in der Kirche verbringt, das es besser für sein Leben ist, soll er es tun."* 160/2) ausdrückt. Grenzbeispiel (Nähe zu positive Einschätzung von Kirche): *"Schließlich gehe ich ja auch nicht in die Kirche, zumindest nicht um dort zu beten oder mir einen Gottesdienst anzuhören. Vielleicht einfach nur, weil mich das interessiert."* 29/11)

Klassifizierung: neutral

"Was ich blöd find, ist das bei jedem Gotesdienst Geld gesammelt wird, das hat dann nichts mehr mit einer Feier zu tun, sondern eher mit dem Begriff: Geld?, Wieviel?? Der Rest ist Ausschmückung (Gottesdienst) und die Kollekte das Wichtigste! So kommt es mir beim Sonntagsgotesdienst vor" 259/10; *"...der Pfarrer zwingt mich (uns) in die Kirche zu gehen (40x)..."* 34/9; *"Er (Gott) ist bestimmt nicht so, wie ihn viele seiner 'Vertreter' auslegen. Manchmal ist einfach alles zu streng und altmodisch. Ich denke deswegen gehen so viele nicht in die Kirche"* 2/1; *"Ich finde es übertrieben, wenn Leute ihr ganzes Leben so gestalten um Gott angeblich zu gefallen (Mönche z.B.)"* 171/7; *"Ich muß nicht zu Gott beten um zu zeigen wie er für mich ist, es genügt zu denken und zu wissen, daß Gott da ist, die Kirche ist dabei nicht notwendig als Ausdruck der Überzeugung. Wenn ich zu Gott spreche oder an ihn denke, brauche ich nicht die Kirche dazu"* 91/2 (+ Bek.eingeschr. u. Beten-Praxis); *"Für mich hat Glaube an Gott nichts mit dem Besuch der Kirche zu tun, zum Beten brauche ich keine Kirche"*, 100/2; *"Es gibt ihn schon (+ Exist:Ja), aber nicht so wie ihn die Kirche uns näher zu bringen versucht. Die Kirche hat ihm teilweise Eigenschaften angedichtet, um schon früher Menschen zu beherrschen"* 245/2; *"Aber wenn ich das Reden der Kirche höre, bringt mich das immer mehr von Gott weg. Ich finde die Kirche ist intolerant wie sonst was. Manchmal schäme ich mich, getauft zu sein. An vielem Leid, das auf der Welt geschieht, ist die Kirche mit ihrer Intoleranz beteiligt"* 104/2, *"Bist Du mit der Kirche als Einrichtung Gottes einverstanden? (+ KiFra) Ich denke, daß die Kirche bloß Geld möchte u. das sie kein richtiger Ort des Zurückziehens ist"* 104/15;

3. Ablehnend-negative Einschätzung von Kirche (Kirche negativ = Ki 4) 18 Codierungen

Ablehnende (Ankerbeispiel: *"Ich finde in die Christenlehre zu gehen ist totale Freizeitverschwendung"* 20/4) bis negative (Ankerbeispiel: *"Das Christentum kann man auch als sogenannte Sekte bezeichnen. Es basiert auf Lüge"* 281/3) Einschätzung oder Wahrnehmung von Kirche.

Klassifizierung: nichtreligiös

"und die dämlichen Christen glauben ihm das. Die leben nur für ihre blöden Vorbilder u. Ideale und keiner traut sich zu sein wie er eigentlich will" 206/6; *"die Religion ist meiner*

Meinung nach die größte Ursache für Kriege, siehe 2. WK (Ex-Jugoslawien)" 24/21; "Die Kirche ist genauso ein Profitverein wie jeder andere. Alles ist erstunken und erlogen" 82/1; "Priester, Pfarrer, Papst predigen Wasser und saufen Wein. Warum?" 88/25; "Für mich haben die Leute (Menschen) einen ziemlich großen Klaps, die Tag und Nacht an Gott denken" 245/15; "Gott ist eine reine Phantasy (+ Gobi atheistisch) die von den Pfarrern unters Volk gemischt wird" 89/9; wie "eine Märchenfigur (+ Gobi atheistisch), die die Menschen gestern und heute zur Unterwerfung und Opfergaben bewegt und außerdem eine Stütze für viele willensschwache Personen darstellt. Menschen führen im Namen Gottes Kriege" 242/5; "Ich finde Kirche u. Gott Scheiße. Ich glaube nur an mich. Die Kirche ist mir zu kommerziell. (+Kirche kritisch) Ich finde Sitten u. Vorurteile der Kirche total Scheiße" 114/1;

Oberkategorie "Bibel" 64 Codierungen (1,22 %)

Hier wurden sämtliche Aussagen erfaßt, die Meinungen und Positionen zur Bibel oder Bezug auf biblische Geschichten thematisierten (bei 2. auch Äußerungen über Jesus Christus)

1. Positive Würdigung der Bibel (Bibel positiv = Bi 1) 30 Codierungen

Ankerbeispiel: *"durch die Bibel können den Menschen neue Wege eröffnet werden"* (200/19).
Klassifizierung: religiös

"Jesus ich weiß eines ganz genau: Die Bibel ist wahr, ganz von der ersten bis zur letzten Seite" 134/4; "auch in der Bibel steht viel über ihn..." (d.h. Gott), 262/1; "Gott versteht mich und spricht durch die Bibel zu mir" 174/10; "Oft lese ich in der Bibel und denke über ihren Sinn nach" 121/1; "Die Bibel ist Gottes Gesetzbuch, daß wir befolgen oder zumindest beachten sollen" 141/12; "Ich habe keine Fragen an ihn, weil er sie mir durch die Bibel schon beantwortet hat" 85/2; wie "ein gütiger Vater, der immer bei seinen Kindern ist. Aber ich finde auch das Gleichnis mit dem Hirten sehr passend (Lukas 15)" (+ Gobi Vater), 117/16;

2. Kritische Äußerungen zur Bibel oder zu Jesus Christus (Bibel kritisch = Bi 2 + Bi 3 + JC 4) 30 Codierungen

Aussagen, die eine kritische bzw. ambivalente Position zur Bibel (Ankerbeispiel: *"Die Bibel ist voller Gegensätze"* 47/3) oder zu Jesus (Ankerbeispiel: *"Ich kann nicht glauben, daß jemand gekreuzigt u. begraben wird u. dann auf einmal wieder aufersteht"* 272/5) ausdrücken.
Klassifizierung: neutral

"auch die Bibel haben nur Menschen geschrieben" 201/6; "Irgendwas muß ja stimmen an den Geschichten und der Bibel, aber ich glaube zum Beispiel nicht, daß Jesus übers Wasser gehen konnte usw. Das klingt sehr unrealistisch" 36/22; "Aber doch finde ich die Bibel interessant aber alles doch sehr fragwürdig, weil ich es nicht mit erlebt habe" 16/5; ... "Und ich glaube nicht, daß er was gegen Homosexuelle hat (wie's in der Bibel steht)" 175/21; "Ich glaube an Jesus (+Gobi Jesus) und an die Bibel, aber ich glaube nicht an die unrealistischen Dinge, die damit verbunden werden" 82/12; "Wenn ich das Wort 'Gott' höre, denke ich nicht an den Gott, der in der Bibel beschrieben wird" 8/4; "Gott ist etwas anderes wie Jesus. Es sind zwei völlig andere Menschen" 170/14;

3. ablehnend-negative Position zur Bibel (Bibel negativ = Bi 4)² v 4 Codierungen
Klassifizierung: nichtreligiös

"Alles aus der Bibel ist erlogen. Die Bibel ist ein Fantasy Roman" 82/1;

Oberkategorie "Sonstiges und nicht Lesbares" 220 Codierungen (4,17 %)
(Sonstiges = So + Ni Les)

In dieser Kategorie wurden die ursprünglich selbständigen Kategorien Sonstiges und Nicht Lesbares miteinander verbunden. Unter Nicht Lesbares wurden sämtliche Schüleräußerungen der Aufgaben 21-23 codiert (26 Codierungen), deren Schrift für mich unlesbar bzw. deren Sinn unverständlich bzw. wo ich keine Bedeutung erkennen konnte³. Manchmal lag dies an mehreren fehlenden Worten bzw. Wortgruppen. Sonstiges (194 Einträge) erfassten mit Ausnahme von Fragen sämtliche Schüleräußerungen mit inhaltlicher Relevanz (=Kriterium), die keinen anderen Kategorien zugeordnet werden konnten. Aufgrund großer inhaltlicher Spannungsbreite muss die Klassifizierung dieser Doppelkategorie als neutral bezeichnet werden. Im folgenden werden einige interessante Beispiele für Sonstiges angeführt:

"Wir sind auf der Erde um unsere Persönlichkeit zu formen und unsere Seele wachsen zu lassen" 59/2; "...man kann von ihm (Gott) träumen und seine Botschaften weiter geben" 168/2; "Ich kenne jemand die Theologie studieren wollte aber aufgehört hat, weil sie es angestunken hat, daß sie daraus eine Wissenschaft machen u. den Glauben kaum einbeziehen. Die danach forschen können viel erzählen." 272/5; "Eigentlich keine, da Gott für mich kein grauhaariger, weiser Mann, der im Himmel sitzt, ist" 245/11; "Gar keine, Gott weiß was in mir vorgeht" (Reaktion auf Frage 23), 181/9; "Er ist unnahbar, (+ GottEig positiv) ich denke oft darüber nach, aber man sieht ihn doch nicht und der Mensch glaubt doch nur Tatsachen o. Beweisen" 256/6, "Für mich allerdings existiert er nicht (+ Exist: Nein), ein Mensch ist für sein Schicksal selbst verantwortlich" 247/9; "Ich denke, daß Gott nicht allein allen Menschen auf der Welt helfen kann, sondern daß es da noch jemanden gibt, der Gott hilft" 244/13, "Zur Zeit habe ich keine Fragen aber wenn es mir oder anderen schlecht geht habe ich welche" 108/5; Gott hat für mich nicht unbedingt etwas mit Kirche zu tun, nur der Begriff 'Gott'" 224/11; "Er sollte mehr Menschen ansprechen mit seiner Religion" 190/2; "Ich möchte Gott keine Fragen stellen, denn ich würde sowieso nicht's verstehen und alles was ich verstehen könnte, könnten mir auch die Menschen erklären" 36/11;

² Für diese Kategorie liegen nur 4 Codierungen vor, weshalb nur ein Beispiel angeführt wird.

³ Bei sämtlichen als *nicht lesbar* eingestuften Schüleräußerungen wurden zwei weitere Personen zu Rate gezogen, die in diesen 26 Fällen zum gleichen Ergebnis kamen.

III. Das Gottesbild

Zum besseren Verständnis muss man sich bei den meisten Gottesbildern den vorgegebenen Satzanfang von "Gott ist für mich..." (Aufgabe 22) dazudenken. Fehler in der Orthographie und Zeichensetzung wurden bewusst nicht korrigiert, um die Authentizität der Schülersprache zu belassen. Nach dem Schülerzitat folgt 1. die Angabe der Gruppennummer und 2. die Nummer des Fragebogens.

1. Gottesbild Allmacht (Meta 06) 117 Codierungen

Macht / Kraft - Bilder für Gott (auch der Allmächtige). Ankerbeispiel: wie *"der Mächtigste auf Erden"* 245/3;

Klassifizierung: religiös

"ein mächtiges Wesen, was keinen zwingt, an sich/ihn zu glauben" 2/2; *"eine barmherzige Macht, die immer bei uns ist und uns durch den Glauben Kraft gibt"* 171/12; *"der Mächtige"* 108/1;

2. Gottesbild Bibel (Meta 18) 110 Codierungen

Biblische Titel als Bilder für Gott und eindeutige Bibelzitate (Bsp.: wie *"das Brot des Lebens"*) 101/5; sowie Aussagen die Gott und Bibel gleichsetzen (Ankerbeispiel: Gott ist für mich *"wie er in der Bibel beschrieben wird"* 192/11). Der Kategorie wurden folgende biblischen Bilder zugeordnet: König; (Er)-Retter; Heiland, Erlöser, Herr, Richter, Hirte bzw. Schäfer (Bsp. 165/12) oder Schaf im Sinne von Opferlamm (Bsp. 214/14). Weitere biblische Bilder wurden den anderen Kategorien zugeordnet (z.B. Sonne zu Gobi Licht, Herrscher zu Gobi Herrscher etc).

Klassifizierung: religiös

"Gott ist Liebe" (283/6, hier so wörtlich, sonst Meta 05); *"Und Gott ist für mich wie die Liebe! (1.Joh. Kap 4,16) (Gott ist Liebe u. wer in der Liebe bleibt, der bleibt in Gott u. Gott in ihm)"* 259/4; *"Er ist unser aller Herr"* 29/9; *"gerechter Herr"* 168/14; *"Erlöser vom ganzen Elend, das auf der Welt passiert"* 8/5; *"das ewige Leben"* 33/2; *"Erretter"* 41/7; *"König der Menschen"* 29/8; *"Er ist für mich mein König"* 12/5; *"die Bibel"* 172/16; *"ein Hirte mit seiner Herde Schafen"* 281/8; *"ein Hirte, der seine Schafe hütet"* 101/6; *"ein Schäfer, der seine Schafe hütet und so beziehe ich das auf die Menschen denn wenn man an ihn glaubt kann man bei ihm Geborgenheit und Liebe finden"* 26/6; *"Daß er wie ein Richter ist der die Menschen gerecht beurteilt"* 172/9; *"weiser Richter"* 82/12; *"ein Erlöser"* 114/11; *"Und er ist der Anfang und das Ende"* 256/3,

3. Gottesbild Freund (Meta 11) 331 Codierungen

Freund, Bruder, Zuhörer, (auch Plural 'Freunde') als partnerschaftliche männliche Bilder für Gott (Genus ist ausschlaggebend).

Klassifizierung: religiös

"Freund" 174/9; *"ein Bruder, den ich nie hatte"* 29/4; *"er ist ein guter Zuhörer"* 145/14;

"ein Bruder (großer Bruder) zu dem ich kann wenn mich etwas bedrückt. Er beschützt mich vor jedem Übel. Er hilft mir und schenkt mir wieder Mut. Er ist jemand zu dem man aufschauen kann" 84/8; "ein Freund, der mir hilft, aber trotzdem über mir steht, nicht so ist wie ein bester bekannter Freund, sondern irgendwie herrscht" 100/11; "Gott ist mein Freund" 95/5; "ein großer Bruder, den ich nicht habe. Ich hätte gern einen großen Bruder gehabt, mit dem ich über alles hätte reden können, und der mich auch immer in meinen Lagen verstanden hätte" 161/8;

4. Gottesbild Helfer (Meta 09) 726 Codierungen

Das Gottesbild Helfer erfasst alle Bilder und Symbole für Gott, die ihn schützend (Bsp. wie *"Schutzengel"* 9/8), bergend (Bsp. wie *"ein Helfer in letzter Not"* 87/14), begleitend (Bsp. wie *"mein Schatten, der immer bei mir ist"* 103/22), helfend (Bsp. wie *"eine Seelsorge, ein Beichtvater"* 87/3) oder vertrauensvoll (Bsp. wie *"Berater auf meinem Lebensweg"* 36/1) schildern. Dazu gehören auch nichtpersonale Bilder (Ankerbeispiel: wie *"eine schützende Hand"* 10/2). Helfer ist ein biblischer Titel für Gott, wird aber zusammen mit den inhaltlich ähnlichen Bildern hierzu codiert.

Klassifizierung: religiös

"ein Helfer in Not" 264/13; "einer dem man alles sagen kann" 85/18; "Engel" 7/12; "ein persönlicher Schutzengel, der manchmal nicht in unser Schicksal eingreifen kann" 245/2; "Vorbild" 33/9; "Bezugsperson" 33/4; "Gott ist eine große Hilfe in verzweifelten Situationen" 245/12; "eine Stütze im Leben, auf die ich mich immer verlassen kann" 219/9; "Gott ist eine Stütze wie ein Sofakissen an das man sich lehnen kann und bestimmt würde man Halt finden" 95/12; "die Armee. Sie beschützt uns auch, so wie Gott" 137/20; "Er ist jemand an den man sich wenden kann wenn die Wissenschaft und all das reale versagt" 256/5; ein Tagebuch, man kann ihm alles anvertrauen, ohne daß er es weiterplappert" 219/4; "eine unsichtbare Figur (+ Aus 1), die überall ist, wo man sie braucht" 197/2; wie "Noah auf seiner Arche, er hat die Tiere vor der Sintflut beschützt und Gott beschützt uns vor dem Bösen" 85/3; "eine Person, von der man nur 'Gutes' hört 172/4; "Gott ist gütig und eine Veste zur Zeit der Not" (+GoEigl positiv), 114/4; "Er ist für mich nicht wie ein Herrscher, sondern ein Gleichgesinnter" 119/1; "ein Heilermensch, der uns immer wieder hin bekommt wenns uns schlecht geht" 107/5;

5. Gottesbild Herrscher (Meta 10) 135 Codierungen

In dieser Kategorie wurden (be)herrschende (Ankerbeispiel: *"Aufpasser"*, 92/7) bzw. wachende (Ankerbeispiel: *"wachsames Auge"* 42/2) personale und nichtpersonale Bilder für Gott erfasst. 'Herrscher' ist biblischer Titel für Gott, wird aber zusammen mit den inhaltlich ähnlichen Bildern hier codiert.

Klassifizierung: religiös

"Gott ist ein Wächter über die Welt" 245/5;; "Gott ist der Herrscher über die Welt" 22/4; "der Chef" 272/27; "Politiker" 186/9; "Held" 214/13; "Wissenschaftler" 198/1, 10/7; "Beobachter" 196/2; "Lehrer" 187/5; "ein Lehrer" 159/6; "Ich glaube, daß Gott wie ein Auge ist, daß uns ständig überwacht und alles sieht" 84/4; "der himmlische Aufpasser der Menschen, Tiere, Natur und der Erde" 168/10; "ein Leibwächter, der auf mich aufpasst und mich beschützt" 85/9; "eine unsichtbare Gestalt, die über alles herrscht und wacht" (+geistiges Gobi), 101/1; "König Arthur, der als bärtiger, weiser Mann über sein Königreich mit Gnade und

Gerechtigkeit regiert und alles Böse bekämpft" 84/10; "ein Höhergestellter, der über alles wacht" 237/11; "ein Oberhaupt einer großen Familie, die Familie ist die Menschheit" 69/7;

6. Gottesbild Jesus (JC 1 +JC 2 + JC 3) 116 Codierungen

Erfasst wurden alle Äußerungen zum Gottesbild, wo Jesus Christus eine Rolle spielt. Manche Aussagen stellten eine Beziehung bzw. einen Vergleich her zwischen Gott und Jesus (Bsp.: *"Ich denke auch, daß Jesus ein Teil Gottes ist"* (11/19) oder wie bei Aufgabe 20, Nr 65). Weiter gehörten dazu positive Aussagen über Jesus, Bekenntnisse (Bsp.: *"Jesus ist meine Verbindung zu Gott"* 197/4) und Aussagen mit einem trinitarischen Gottesbegriff (Bsp. *"Ich denke: 'Gott u. Jesus u. Heiliger Geist' ist real"* 86/1).

Klassifizierung: religiös

"Ich persönlich denke das Jesus und Gott ein und dieselbe Person ist, aber Jesus ist in menschlicher Art bei uns gewesen und Gott in unseren Gedanken" 172/11; "Ich stelle mir vor, daß er wie sein Sohn ist aber ein Geist nicht in der Form eines Menschen" 83/9; "Jesus ist der Sohn Gottes auf der Erde. Er vertritt seine Eigenschaften. Irgendwann wird der Messias kommen - vielleicht Jesus selber 175/14; wie "der Wunderheiler Jesus" 30/1; "Ich vergleiche ihn mit Jesus weil das was Jesus tat für mich das Handeln Gottes ist" 15/9; "Er ist für mich wie Jesus. Ich vergleiche ihm mit Jesus" 8/5; "Vielleicht sieht er Jesus ähnlich, wie man ihn manchmal an Kirchenfenstern sieht" 131/7; "Ich denke wenn ich an Gott glaube mehr an Jesus, weil ich mir Gott nicht vorstellen kann. Jesus dagegen gab es meiner Meinung nach ganz bestimmt" 92/5; "Und seine Liebe für die Menschen ist so unfassbar groß. (+GoEigI positiv) Das sieht man daran das er seinen einzigen Sohn für uns gab. Der für alle unsere Sünden gestorben ist" 256/3; "Ich finde es mutig, daß er sein Leben für mich opferte" 41/7; "Er liebt mich so sehr, daß er auch für mich seinen Sohn in diese Welt geschickt hat, damit auch ich erlöst werden kann durch seinen Kreuzestod" 174/10; "Ich kann mir vorstellen, daß er Jesus geschickt hat. Doch ich kann mir andererseits nicht vorstellen, daß Jesus Blinde geheilt hat usw. (+Bibel2 kritisch), 172/3; "Er ist überall und bestimmt viel beschäftigt. Deshalb gibt es auch Jesus, der bei Gott aushilft" 259/6; "Es gibt Gott es gibt dich, Jesus und es gibt den Heiligen Geist, der uns hilft" 134/4;

7. Gottesbild Licht (Meta 08) 122 Codierungen

Lichtmetaphern- und Symbole als Bilder für Gott

Ankerbeispiel: wie *"ein Feuer, das leuchtet und brennt, aber nicht verbrennt, nicht zerstört"* (209/17)

Klassifizierung: religiös

"ein Trio von Streichhölzern, die zur gleichen Zeit mit einer gleich-starken Flamme brennen" 63/5; "die Sonne, die den Pflanzen Kraft gibt" 34/11; "die aufgehende Sonne an einem Sommermorgen" 264/18; "die Sonne, er umkreist die Erde und läßt alles auf ihr heller erscheinen" 117/10; "Licht, das einem begegnet, wenn man vom irdischen Leben zu 'Gott' übergeht" 175/25; "das Licht am Ende eines Tunnels" 29/12; "ein sehr helles Dreieck, das immer leuchtet und niemals ausgeht"(195/1); "das Licht eines dunklen Raumes" 25/4; "eine Taschenlampe in dunkler Nacht" 56/5; "Helligkeit in der Nacht" 84/18; "Gott ist für mich wie ein Hoffnungsfünke in der Not" 100/8; "ein Sonnenaufgang, bei dem die Hoffnung auf den neuen Tag gelegt wird und die Sorgen und Sünden des letzten Tages Vergangenheit werden"

104/20; "ein Feuer an dem ich mich wärmen und mich ausruhen kann" 256/5; "ein unfassbarer (=unanfassbarer) Stern" 117/11;

8. Gottesbild Natur (Meta 17) 172 Codierungen

Klassifizierung: religiös

Naturbilder- und Symbole für Gott. Ankerbeispiel: *"Ich glaube Gott ist wie ein Frühlingswind und ein Orkan zugleich"*(168/12). Diese wurden hier erfasst, wenn sie ohne zusätzliche inhaltliche, d.h. nichtchristliche Problematik waren. Dies zeigte der Kontext (Ankerbeispiel: wie *"eine Wolke, er schwebt über uns hinweg. Er sieht uns, schützt uns und kann überall sein. Er bringt uns regen und Sonne, Wärme und Licht."* (+GoEig1 positiv, 195/8). Pantheistische Bilder wurden dem freireligiösen Gottesbild zugeordnet. Grenzbeispiel (der letzte Teilsatz des Gottesbildes kommt der Reinkarnationsvorstellung nahe, aber aufgrund des gesamten Gottesbildes wurde nicht das freireligiöse Gottesbild codiert): *"ein großer Baum und wir sind die Blätter. Wir sind von Gott abhängig. Wenn wir herunter fallen nimmt Gott uns über die Wurzeln wieder auf, und unser Leben beginnt von vorn"* (+GoEig1 positiv), 159/1.

"das Meer, unendlich weit und tief. Bei Ebbe weit entfernt u. bei Flut ganz nah" 25/2; *"Ein Stein. Sehr alt, aber immer da"* 168/11; *"eine Henne, die über ihre Küken wacht, sie nie aus den Augen läßt und immer da ist, wenn eine Gefahr droht"* 144/12; *"das Wasser in einem Bach, so klar und rein wie kaum etwas anderes auf der Welt"* 10/5; *"Ich könnte mir ihn eventuell auch noch wie den Himmel vorstellen. Manchmal hell und freundlich und dann mal wieder dunkel und wütend (über Menschen), 17474; "eine Blume in der Natur"* 216/10; *"Wolke"* 201/5, *"wie ein schützender Damm, der selbst die gewaltigsten Sturmfluten abhalten kann"* 219/18; *"Luft, nicht faßbar, aber allgegenwärtig"* 86/7; *"ein erfahrener, mich tragender, kräftiger Hengst"* 92/2; *"ein Wasserfall, der nie aufhören wird zu 'fließen'"* 100/5; *"Er ist wie Wind für mich. Überall und unsichtbar"* (+GoEig1 positiv u. geistiges Gobi); 258/2; wie *"ein Wassertropfen den man das Waschbecken hinunterlaufen lässt. Er verschwindet, kommt aber eines Tages im Ozean wieder heraus. Er war während der ganzen Zeit allgegenwärtig"* 277/5; *"der Fels in der Brandung"* 244/10;

9. Gottesbild Schöpfer (Schö 1) 75 Codierungen

Gott wird als Schöpfer (der Erde, des Universums, der Natur, des Menschen) bezeichnet (Titel) bzw. sinngemäß so verstanden (z.B. er schuf) Ankerbeispiel: *"Gott schuf die Welt"* 78/4;

Klassifizierung: religiös

"Er hat die Erde erschaffen und das Leben auf ihr" 281/5; *"Er hat uns die Welt gegeben..."* 122/12; *"Er ist der Vater alles Lebens auf der Erde. Gott hat das was die Menschen nicht haben in dieser Zeit: Liebe, Frohsinn"* (+GoEig1 positiv), 83/3; *"Gott hat alles geschaffen, auch wissenschaftliche und physikalische Gesetze"* 144/10; *"der Anfang alles Lebens"* 23/5; *"...und teilweise der Schöpfer der Welt"* (+GoEig2 eingeschränkt), 143/2; *"ein Schöpfer, der alles auf unserer Erde geschaffen hat. Ich denke mir, Gott hat die Natur und das Leben geschaffen"* 15/10;; *"den ich mit der Schöpfung der Erde und aller Lebewesen in Verbindung bringe"* 22/9; *"er ist der Schöpfer über alles Schöne und Helle. Das Böse und Dunkle kommt leider von uns Menschen"* 171/13; *"Leben, Schöpfer des Universums. Er hat den Startschuß zum Leben gegeben. Die Erde ist dann von allein entstanden"* 172/5; *"er hat alles erschaffen, was es auf der Welt gibt"*, 35/2;

10. Gottesbild Unsinn (Meta 03 + U) 129 Codierungen

Sinnlose Äußerungen bzw. Unsinn in Bezug auf das Gottesbild bei der Beantwortung der Aufgaben 22 und 21. Ankerbeispiel: wie *"eine Zeitung"* (ohne weitere Kommentierung), (273/10).

Klassifizierung: Ablehnung bzw. Unsinn

"wie Madonna" 7/9; *"Ketchup auf der Wurst"* 62/6; *"eine Hand voll Geld"* 58/5; *"ein Dinosaurier"* 31/4; *"ein Orgasmus"* 82/14; *"eine Kalaschnikow ohne Schlagbolzen"* 58/4; *"Er kennt den Weihnachtsmann u. den Osterhasen"* 27/5; *"daß er aussieht wie eine Mischung aus Claudia Schiffer und Stefan Arnold"* 3/2; *"er hatte Latschen an"* 137/16;

11. Gottesbild Vater (Meta 13) 329 Codierungen

Väterliches Gottesbild durch Vergleiche mit einem Vater, Papa, Großvater etc.

Klassifizierung: religiös

"ein Seelenvater..." 3/15; *"ein Vater über die ganze Menschheit und die Menschen auf der Erde sind seine Kinder, die er beschützen muß und die er lehren muß, wie man zu leben hat und dies durch seine 10 Gebote"* 170/19; *"ein 2. Ersatzvater, der auf uns Acht gib"* 121/9; *"ein Vater, der mir hilft, meine Probleme zu lösen, wenn ich nicht mehr weiß wie mein Leben weitergehen soll..."* 122/8; *"ein treuer guter Papa"* 80/11; *"Gott ist ein Vater, der seinen Kindern gegenüber ein Verantwortungsgefühl besitzt. Er mischt sich aber nur in Notfällen ein"* 127/3; *"Er ist der Vater von uns Brüdern und Schwestern"* 128/7; *"der Vater aller Väter, er sieht jedes Wesen als sein Kind an und sie liebt und (ihnen - d. Hrsg.) schöne aber auch schlechte Zeiten bereitet"* 138/11; *"ein väterlich Vertrauter, der seine Hände über mich hält"* 84/14; *"ein Vater der über seine Familie wacht, sie schützt u. ihr hilft"* 273/18; *"ein Großvater, der auf mich aufpaßt"* 234/4; *"er ist eine Art Vater, den man aber nicht mit Vater (alter Mann/langer Bart) verbinden kann"*, 112/11;

12. Abstraktes Gottesbild (Meta 05) 348 Codierungen

Abstrakte, d.h. nichtgegenständliche bzw. rein begriffliche Bilder für Gott. Ankerbeispiel: wie *"das Gute allgemein"* (281/2).

Klassifizierung: religiös

"Er ist Hoffnung inmitten von Angst" 245/7; *"Er ist das Wichtigste für uns Christen"* 173/2; *"in ihm konzentriert sich das ganze Gute"* 145/2; *"das unendliche Weltall"* 253/8; *"Gott ist wie ein langerwartetes Geschenk, aber man bekommt es erst überreicht, wenn man den 1. Weg - das Leben durchlaufen ist und in das Jenseits eintaucht..."* 250/6; *"etwas Übernatürliches"* 222/8; *"Es ist irgend etwas Übernatürliches"* 282/4; *"Gott ist das Schöne auf der Welt"* 33/2; *"Wärme und Kälte gleichzeitig"* 77/3; *"eine allesumgebende Intelligenz"* 84/10; *"Gott ist für mich wie vollkommenes Glück, sei es bei Sport in der Natur, in der Liebe oder sonst irgendetwas"* 91/2; *"Er ist der Schlüssel meiner Fragen"* 100/3; *"eine innere Liebe die zum Menschen hält"* 96/3; *"man kann Gott vergleichen mit der Hilfe zu anderen Menschen"* 245/4; *"eine erlösende Vorstellung..."* 245/12; *"daß er die Hoffnung und Rettung der Menschheit ist"* 266/1; *"Wenn man nachdenkt warum wir leben, wohin wir gehen, über die"*

Zusammenhänge unseres Lebens so ist Gott die Tiefe (z.Bsp. in Gefühlen wie Liebe, Haß usw.)"118/13; "Gott ist eine Dimension in die wir nicht eindringen können, aber die uns umgibt", 117/25;

13. Anthropomorphes Gottesbild (Aus 6 + Meta 15 + Ort 2+ Ort 5) 548 Codierungen

Anthropomorphes Gottesbild (in Bezug auf Aussehen, Ort oder Eigenschaften Gottes) oder distanzierte bis problematische personale Bilder für Gott (= inhaltlich-wertendes Kriterium). Ankerbeispiele für anthropomorphes Gottesbild: 1. (Aussehen): *"das er wie ein Mensch aussieht"* 5/1; 2. (Eigenschaften): *"meine Oma, die ich immer um Rat fragen kann"* 210/7; 3. (Ort): *"Er lebt irgendwo da oben in einem schönen Schloß auf einem Thron und immer wenn er Lust hat, dann schaut er herunter auf die Erde zu uns."* 135/7; 4. (distanziertes Bild): *"ein fremdes, aus Erzählungen bekanntes Wesen"* 250/10; 5. (problematisches personales Bild): *"jemand von dem ich schon gehört habe der mich aber kein bißchen interessiert"* 94/10; Grenzbeispiele: *"Ich denke, und das meine ich vollkommen ernst: Gott ist eine Frau"*, 216/8 (nicht weibliches Gottesbild, weil kein Vergleich oder Metapher, sondern problematische anthropomorphe Identifizierung). Grenzbeispiel zum geistigen Gottesbild (aber ablehnende Bedeutung): *"wie ein unsichtbarer Mensch"* 214/16; Klassifizierung: neutral

"ein alter, weiser Mann" 141/7; *"das er männlich ist, alt ist und sehr wenig lacht"* 14/17; *"ein alter, liebevoller Opa"* 67/10; *"daß er aussieht wie Dan Kelly (Papa von den Kellys)"* 68/3; *"lieber alter Mann, der in einem großen Ohrensessel sitzt und sich meine Probleme anhört..."* 3/14; *"Ich stelle ihn mir wie ein alter Mann mit langem Bart vor, weil ich schonmal einen Film gesehen habe, in dem er so dargestellt wurde. (Der Film will mir nicht mehr aus dem Kopf)"* 12/3; *"Ich stelle ihn mir als Person mit grauen Haar und langem Bart vor und wiederum nicht als Person"* 151/2; *"der Weihnachtsmann mit Bart und ernsten Blick, etwa wie ein weiser Richter"* 82/12; *"Ein weißer Mann mit langen, weißen Bart + weißen Haaren, aber keinen Körper"* 90/7, *"es ist ein alter Mann der im Bademantel auf seinem Schaukelstuhl im Himmel über uns wacht"* 90/11; *"Das er einen weißen Umhang an hat und einen langen weißen Bart hat"* 267/4; *"ein ganz normaler Mensch"* 70/12; *"Gott ist ein Mensch, der versucht, anderen Menschen zu helfen"* 33/7; *"ist ein weiser Mann"* 89/12; wie *"ein Mensch. Er ist habgierig und mißachtet uns (+GoEig4 negativ), 273/15; "Gott ist ein Mensch wie wir mit den gleichen Eigenschaften"* 24/18; wie *"Opa"* 189/5; wie *"mein Opa"* 79/4; *"ein Fremder"* 267/4; *"ein Phantom ohne Gesicht und nur durch Erzählungen durch die Bibel und Kirche vorstellbar"* 215/1; *"ein Phänomen, einfach unerklärlich"* 91/9; *"ein unerklärliches Phänomen"* 84/16; *"jemand, den es zwar gibt, aber an den ich nicht glaube" (+ Bekenntnis5 Atheismus), 8/6; "ein Weiser aus dem Morgenland. Wie ein Zauberer..."* 95/3; *"daß er eine außerirdische Lebensform ist"* 148/1; *"ein Heiliger"* 225/7; *"ein Geist, an dem man glaubt oder nicht"* 212/14; *"unser Pfarrer. Er ist kultik"* 65/20; *"der Weihnachtsmann. Er schaut auf die Erde und schaut, wie es uns geht. Er schenkt uns Liebe, Freude und Geborgenheit. (er hat) Einen schönen Bart, einen weißen langen glänzenden Mantel an und barfuß ist er"* 142/11; wie *"Gegenteil von Satan"* 94/12; *"eine Person die über uns ist , aber keinerlei Einfluß auf unser Leben hat"* 101/4; *"ein Vater der seine Kinder nicht liebt, sonst würde es nicht soviel Elend auf der Erde geben" (+Theol), 248/15; wie "der Türsteher in einer Disco"* 69/3; *"Ich stelle mir vor, daß Gott als Nebel in Form eines menschl. wesens um den Erdball herum schwebt..."* 3/15; *"Ich stelle mir manchmal das so vor, daß er die Wolken beiseite schiebt und auf die Erde zu uns schaut"* 121/9;

14. Atheistisches Gottesbild (Meta 02) 430 Codierungen

Atheistische Metaphorik (Ankerbeispiel *"ein Fabelwesen"* 96/9) bzw. atheistische Begriffe für Gott (Ankerbeispiel: *"er ist nur Phantasie"* 27/12) Grenzbeispiel (Kontext zeigte, dass kein positiver Bezug auf Jesus Christus gemeint war): *"das Abbild des Elends"*, 11/13.

Klassifizierung: Ablehnung bzw. Unsinn

wie *"eine Fatamorgan"* 60/9; wie *"eine erfundene Figur"* 145/11; wie *"jeder Mensch"* 21/1; *"die Vorstellung Gottes ist totaler Schwachsinn"* 130/3; *"etwas, das es nicht gibt"* 169/10, 101/21; *"...es ist nur eine Illusion der Gläubigen"* 63/11; *"ein Stein (total egal)"* 143/12; wie *"ein Geist. Es gibt beides nicht"* (+GoExist4 Nein), 163/4 *"er ist Einbildung"* 267/18; *"ein Vater, den es nicht gibt"* 44/26; *"Meer ohne Wasser"* 231/4 (Kontext ergibt atheistischen Sinn); *"ein Truck ohne Räder und Benzin"* 52/7; wie *"der Film King Kong. So etwas gibt es nicht"* 10/6; *"ich sehe Gott jeden Morgen wenn ich in den Spiegel schaue"* 141/16; wie *"jemand den es überhaupt nicht gibt (eine Legende)"*, 90/4; wie *"die falsche Theorie eines Menschen. Er denkt sich etwas aus, denkt er kann es beweisen, zum Schluß stellt sich aber heraus, daß seine Theorie doch falsch war"* 84/5; wie *"ein Scharlatan"* 120/13; *"...und ich denke Gott ist eigentlich eingebildeter Quatsch"* 120/12; wie *"jemand, den ich nicht zum Leben brauche!"* 117/3; wie *"eine sinnlose leere Figur"* 224/1; wie *"ein schwarzes Loch"* 248/11;

15. Geistiges Gottesbild (Aus 1 +Aus 2) 408 Codierungen

Als geistiges Gottesbild wurden nichtpersonifizierte, nichtanthropomorphe, die Geistigkeit bzw. die Unsichtbarkeit Gottes betonende Vorstellungen erfasst, die oft auch durch die via negativa beschreiben wurden (Ankerbeispiel *"Gott ist kein Ding aber auch kein Lebewesen"* 84/18) sowie theologisch gegründete Ablehnung der Symbolisierung Gottes (durch Bezug zum biblischen Bilderverbot etc.). Ankerbeispiel: *"Gott kann man mit nichts und niemanden vergleichen. Er ist einzigartig"* (11/2.) Das Adjektiv 'unsichtbar' wurde bereits so codiert, wenn es positiv auf Gott bezogen war (Ankerbeispiel: *"ein unsichtbarer Mann, der aber manchmal da ist und uns beschützt"* (+ Gobi Helfer), 266/3)

Klassifizierung: religiös

"Meiner Meinung nach ist Gott visuell nicht greifbar" 279/1; *"Er ist unsichtbar und regelt vieles auf der Erde zum Guten"* 83/1 (+GoEig1 positiv); *"daß er kein bestimmtes Geschlecht hat"* 162/21; *"Es ist jemand, den es als Vergleich nicht gibt auf der Welt. Er ist einmalig"* 195/20; *"er ist der heilige Geist"* 121/10; *"etwas Unsterbliches"* 83/4; *"ein unsichtbares Wesen"* 67/5; *"ein gewaltiges 'Etwas' was man nicht sieht"* 27/1; *"für mich zählt allein der Glaube und nicht die Vorstellung des Aussehens von Gott"* 10/10; *"Gott ist ein höheres Wesen, da man nicht sehen kann - es ist überall, ist eigentlich alles. Es hat deswegen keinen Namen und kein Geschlecht, kein Alter, usw."* 250/7; *"Ich stelle mir Gott nicht als Person vor"* 122/7; *"Daß viele Menschen eine falsche Vorstellung haben, er ist nicht personifizierbar"* 100/1; *"Gott ist nichts, daß man erklären und beschreiben könnte, da der Mensch Gott nicht begreifen kann. Es gibt nichts Gottgleiches was man mit Gott vergleichen könnte"* 126/4; *"Er ist ein Wesen das immer und überall ist. Er ist das Symbol für die Gläubigen"* 100/2; *"ein Wesen, das über allen Dingen steht"* 211/2, *"daß man ihn mit wissenschaftlichen Experimenten nicht nachweisen kann... Ich denke daß man ihn auch nicht sehen oder anfassen kann. Man hört nur 'seine' Stimme wie bisher alle Gläubigen die seinen Willen ausführten und ihr Volk retteten"* 211/1; wie *"heiliger, guter Geist"* 159/14; *"Gott kann*

man nicht mit einem Bild beschreiben, da es ein Gebot gibt, das lautet: Du sollst dir kein Bild von Gott machen" 84/1; "man kann sich kein Bildnis über Gott machen" 67/12; "Ich stelle mir Gott nicht vor. Ich finde das unchristlich. Er ist oder war wie er ist. Das zählt" 228/4; "Gott ist keine Intelligenz, die man sich vorstellen kann. Gottes Intelligenz ist für uns nicht vorstellbar" 38/11; "siehe zweites 'Gebot'" 67/11; "Aber ich glaube man sollte sich kein genaueres Bild von ihm machen. Man erlebt ihn ja und das ist das Wichtigste. Ein Bild ist sinnlos, weil man dann etwas anderes von ihm erwartet, wie das was er einem gibt" 175/26; "Gott läßt sich mit nichts vergleichen" 77/1; "Man sollte sich über Gott keine Meinung über sein Aussehen bilden, sondern über seine Taten, sein Wesen und sein eigentliches Dasein" 85/12; "Man soll sich kein Bild von Gott machen!" 273/20; "Gott kann man nicht definieren, denn die Menschen sind dazu nicht fähig" 246/1; "Ich denke auch das man sich Gott nicht bildlich vorstellen sollte da dadurch der Glaube beschränkt werden könnte. es ist gut so wie es ist. Er sollte sich mehr durch Taten bemerkbar machen"(+ GoExist8 Offenbarung), 259/9; "Ich denke, man kann Gott mit niemanden und mit nichts vergleichen. Gibt es überhaupt eine Definition für Gott???" (+EigFra), 238/4;

16. Kein Gottesbild (Aus 3 + Aus 4) 217 Codierungen

Äußerungen, die zugeben, kein Gottesbild bzw. keine Vorstellung von Gott zu haben (Ankerbeispiel: "Ich habe keine Vorstellung über Gott" 160/11) bzw. das Unvermögen dazu bekennen (Ankerbeispiel: "Ich finde nichts, womit ich ihn vergleichen könnte" 281/1).

Klassifizierung: neutral

"Ich habe keine Vorstellung von Got" 273/6; "ich kann mir kein Bild von Gott machen" 19/8; "Gott kann man sich schwer vorstellen" 248/21; "Ich kann mir Gott nicht vorstellen" 273/19; "es ist aber sehr schwer, mir ihn überhaupt vorstellen zu können" 177/18; "Da ich mir Gott nicht vorstellen kann und eigentlich auch gar nicht vorstellen möchte"; "Ich weiß auch nicht, wie ein Gott aussieht..." 43/8;

17. Mystisches Gottesbild (Ort 1) 73 Codierungen

Aussagen und Bilder, die Gott im Menschen festmachen (Ankerbeispiel: "Gott ist eigentlich das Gute im Menschen das uns wieder aufleben läßt" 83/2) und manchmal eine Tendenz zur Vergöttlichung des Menschen haben (Ankerbeispiel: "In jedem Kind, das geboren wird, steckt ein Teil von Gott" 3/11).

Klassifizierung: religiös

"jeder der an Gott glaubt, in dem ist Gott" 28/8; "Wir sind in Gott" 43/4; "Gott ist ein Teil von mir" 12/8; "Gott ist irgendwie in jedem Mensch vertreten" 11/15; "er ist irgendwie in jedem Menschen" 27/6; "Da aber Gott in jedem Menschen ist..." 24/20; "Wenn man seine Ruhe in sich selbst findet, findet man auch Gott. Wenn man sich selbst hilft so hilft einem Gott." 85/7; "daß er in unserem Geist ist und nicht im Himel" 95/14; "Ich glaube Gott ist kein Wesen o. eine Gestalt, ich glaube eher Gott ist jeder selbst o. bzw. in jedem selbst - soll heißen die Seele eines Menschen" 88/6; "daß er in jedem Menschen ist & durch viele Menschen wirkt. (Pfarrer oder auch Helfer in der Not)" 237/2; "Er ist irgendeine Quelle des Lebens, und man kann ihn im Inneren spüren" 279/3; "Wir alle haben ein bißchen von Gott in uns" 244/9; "Er ist in unserem Herzen..." 270/13;

18. Naturwissenschaftlich-gegenständliches Gottesbild (Meta 07) 62 Codierungen

Naturwissenschaftliche Bilder (Ankerbeispiel: *"wie die Atomhülle, während die Welt der Atomkern ist"* 221/14), technomorphe Bilder (Ankerbeispiel: *"eine Batterie, wenn mir der Saft fehlt, lädt er mich auf"* 147/3) oder gegenständliche Bilder (Ankerbeispiel: *"wie ein Seil an dem man sich festhalten kann, ein Netz daß einen auffängt"* 237/3) für Gott

Klassifizierung: religiös

"wie das Netz unter Artisten im Zirkus. Durch ihn kann man beim freien Fall aufgefangen werden. Man kann also fallen, weiß aber, daß jemand da ist, der einen tröstet u. hält" 52/2; *"Umhang"(ohne Kommentar dazu),* 51/16; *"eine Brücke, die den Graben zwischen den Menschen und ihm schließt"* 199/17; *"ein Fallschirm im Flugzeug"* 200/8, *"Gott ist wie d. Atmosphäre um unsere Erde, es umgibt uns wie eine schützende Hülle und so ist Gott"* (+Gobi Helfer), 83/15;; *"Gott ist pure Lebensenergie"* 126/4; *"wie Chemie, nicht leicht verständlich aber doch da"* 134/3; *"er ist wie die Spülmaschine. Er hält alles sauber"* 131/10; *"Gott ist ein Wesen aus Energie der über die Materie Macht hat"* 84/10; *"luftleerer Raum"* 95/1; *"ein Spiegel, der uns mit uns selbst konfrontiert"* 116/6; wie *"eine Glasscheibe, ich schaue durch ihn hindurch, doch irgendwie existiert er"* 117/1;

19. Gottesbild Retter (Meta 16) 117 Codierungen

Bilder und Symbole, die Lebensnotwendiges (Ankerbeispiel: *"wie Vitamin C, man braucht es"* 195/1) bzw. Rettendes benennen (Ankerbeispiel: wie *"Rettungsreifen beim Ertrinken, die helfende Hand am Abgrund"* 244/3). 'Retter' im biblisch-soteriologischen Verständnis, wurde dem Gottesbild Bibel zugeordnet. Grenzbeispiel: *"Er ist mein Retter (+Gobi Bibel), Arzt (Gobi Retter), Zufluchtsort (+Gobi Helfer) und Freund"* (+Gobi Freund) 80/14.

Klassifizierung: religiös

"Wasser und Brot, das mich am Leben hält"(35/7); *"das Wasser zum Trinken, das Brot zum Essen"* 83/3; *"die Wärme eines Herzens"* 25/4; wie *"ein großer gebildeter Arzt dessen Patienten alle Menschen ist und er über Tod oder Leben entscheidet"* 92/9 *"Luft die mich umgibt ehe ich atme und zum Leben brauche"* 196/7; *"das Haupt zu meinem Körper"* 205/8; *"Lebensretter"* 186/13; *"Retter in der Not"* 199/16; *"Gott ist wie die Sonne und Sauerstoff, ohne ihn können wir nicht leben"* (+Gobi Licht), 173/7; *"ein Gärtner und wir sind die Blumen. Er gießt uns aber wachsen müssen wir von selbst"* 5/6; *"Kraftquelle"* 150/12; *"ein Jungbrunnen in den man Kraft 'tankt'"* 259/7; *"die Erde (ich brauche ihn zum leben!)"* 33/6;

20. Nichtpersonales Gottesbild (Meta 04) 315 Codierungen

Nichtpersonale Bilder und Namen für Gott, welche durch die inhaltliche Spannbreite unkonventionell bis problematisch (unangemessen) bzw. durch Distanz charakterisiert sind (= wertendes Kriterium). Ankerbeispiele 1. (unkonventionell): *"mein Hund ihm kann ich alles erzählen"* 273/3; 2. (problematisch): *"wie ein Auto. Es kann unberechenbar sein"* 203/2; 3. (Distanz): *"ein weites, unerklärliches Land, das niemand kennt"* 260/4;

Klassifizierung: neutral

"der Blindarm. Man braucht ihn nicht zum Leben, doch es ist irgendwie beruhigend ihn zu haben" 231/8; "wie alles Unerklärliche dieser Welt" 195/10; "eine gute Atmosphäre an schönen Tagen" 217/13 "Traumbild" 260/2; "wie ein Ufo, man weiß nicht ob es ihn gibt" (+GoExist2 Zweifel), 162/3; "wie der Hauch vom Wind, man spürt ihn , aber er ist nicht wirklich da" 232/7; "wie mein Hund, sie können beide nicht reden, aber doch stehen sie mir nah (+Bekenntnis1 Glauben), 9/2; "wie der Kosmos" 253/7; "wie die (meine) Seele" 28/7; "Gott ist für mich wie meine Seele" 85/14; wie "eine Droge. Manchmal ist man abhängig von ihm und manchmal kommt man wieder von ihm los" 90/9; "der springende Punkt" 117/5;

21. Vulgäres Gottesbild (Meta 01 + Meta 19 + JC 5 + TeuZe) 72 Codierungen

Vulgäre, gemeine, blasphemische (versus zweites Gebot) bzw. satanistische Bilder oder Bezeichnungen für Gott

Klassifizierung: Ablehnung bzw. Unsinn

"daß er ein Arsch ist" 253/2; "G. ist ein Arsch" 20/12; "Gott ist für mich ein Sexsymbol" 272/22; "Ich weiß alles, Gott weiß nichts" 90/17; "Kuhscheiße" 273/7; "eine Frau ohne Busen" 106/4; "Adolf Hitler für die Juden" 159/12; "die Klärgrube hinterm Haus" 119/5; wie "Satan" 63/2; "vielleicht ist Gott = Satan" 172/14; wie "Satan (Gegenteil)" 94/14; "Satan ist geil" 159/12, "Jesus, dein Name vergehe. Lucifer ist Herr der Kirche. Vergib mir meinen (nicht lesbar, d. Hrsg.), wie auch ich Dir INRI vergebe Deinem Fleisch. NEMA" 102/13; "das ich Gott bin" 61/10;

22. Weibliches Gottesbild (Meta 12 + Meta 14) 82 Codierungen

Weibliche, androgyne oder partnerschaftliche weibliche Bilder (d.h. hier nur Freundin, Schwester, ZuhörerIn) für Gott. Ankerbeispiele: 1. (weibliches Bild): *"Gott ist für die Erde das, was eine Mutter für ihr Kind ist", 125/1; 2. (androgynes Bild): "meine Eltern, die mich versorgen und auf mich aufpassen" 36/3; 3. (partnerschaftliches weibliches Bild): wie "die beste Freundin, nur daß man ihm mehr erzählen kann, was einen bedrückt" 245/7.*

Klassifizierung: religiös

"wie eine Mutter, die mich in den Armen hält, wenn es mir schlecht geht" 195/18; "wie Mutter oder Vater. Er kann streng aber auch barmherzig sein" (+Eig 1), 36/13; "meine Familie" 158/6; "ein Familienmitglied"; 87/3; wie "meine Familie, mit dem ich über alles reden kann" 95/4; "eine Mutter die ihren Kindern Schutz und Geborgenheit gibt." 87/6; "Er ist wie eine Mutter, die uns hilft" 172/9; "wie eine Mutter oder Vater, der seinen Kindern den Weg weist" 122/7; wie "die Kinder, die noch unschuldig sind" 245/4; "meine Mama, er hilft mir" 113/4; "eine Mutter, der ich alles anvertrauen kann, und wie ein Vater, der auf mich aufpaßt (+ Meta 13), 103/21; "eine Mutter, gutmütig , gerecht, gütig; bei ihm findet man Wärme und Trost" 248/6; "meine beste Freundin, zu der ich mit all meinen Problemen, Wünschen und Erwartungen kommen kann... Sie ist jemand, zu dem ich kommen kann - auch so empfinde ich Gott" 145/6; "meine Freundin" 58/6

23. Freireligiöses Gottesbild (Ex 3 + Schö 5) 98 Codierungen

Freireligiöse, pantheistische oder polytheistische Bilder, Überzeugungen bzw. Beschreibungen von Gott sowie Reinkarnationsvorstellungen. Ankerbeispiele: 1.

(freireligiös): "Es gibt keinen Gott, wie er in der Bibel steht, aber es gibt bestimmt höhere Wesen, die über einen wachen und die die Welt / das Universum geschaffen haben" 265/6; 2. (pantheistisch): "Gott ist in allem, was es gibt" 229/3; 3. (polytheistisch): "daß es einen oder mehrere Götter gibt..." 8/3; 4. (Reinkarnationsvorstellung): "Ich glaube an 'Wiedergeburt', jeder Mensch kommt sehr oft auf die Welt..." 204/1.

Klassifizierung: neutral

"Jedes Mal, wenn ich meine überwältigende Umwelt sehe, weiß ich, das ist Gott..." 36/11; wie "die Natur, die Bäume, Blumen Bäche, Wiesen usw." 92/4; "...Gott ist die Natur die uns umgibt mit ihren rauen und guten Seiten" 24/19; "das Leben. Für mich ist Gott die Natur, die Farben usw." 92/5; wie "alles, was es auf der Welt gibt. Denn in der Sonne, im Wasser, Feuer... kann ich Gott selbst sehen" 171/9; "Gott ist die Natur, er ist in uns drin und in jedem anderen Lebewesen u. in den Pflanzen"... wie "alles dem ich begegne und allen Pflanzen" 123/5; wie "alles auf der Welt, keine bestimmte Person sondern mehr das Wasser, Licht, Luft usw." 242/10; "Gott = Schicksal" 3/1; "Ich bin der Meinung, daß es Gott nicht wirklich gibt. Andererseits bin ich stellenweise der Meinung, daß es eine Art Schutzengel gibt, der über mich wacht. Diese müssen ja irgendwie koordiniert werden" (+GoExist4 Nein), 146/3; "Ich glaube nicht viel an Gott (+Bekenntnis2 eingeschr.). Ich denke aber, daß es eine höhere Macht über uns wacht. Etwas viel Größeres und Unvorstellbares als Gott" 122/4; "Ich bin zwar der Meinung, daß es da oben im Himmel etwas gibt, was man nicht erklären kann, aber dennoch denke ich nicht, daß das Gott ist." 210/8; wie "einer von vielen Göttern. Es gibt gute u. böse Götter. Er ist ein guter Gott" (+GoEig1 positiv), 159/9; "Alles was gut ist auf der Erde oder Menschen die Gutes getan haben, die Natur die Tiere alles wunderbare kann man unter dem Begriff Gott zusammenfassen." 37/5;

14 Klassifizierungsliste der Religionsskala mit Ankerbeispielen

Skala 1 = „Religiöse“

Hier wurden Texte eingeordnet, für die eine religiöse Grundhaltung charakteristisch ist. Sie äußert sich in Bejahung bzw. positiver Einschätzung von Gott, Jesus Christus oder dem Glauben. Die "Religiösen" haben ein Gottesverständnis, das dem christlichen Glauben entspricht.

Ankerbeispiele: 8. Klasse – Realschüler(innen) 173/2; 9. Klasse – Hauptschüler(innen) 107/10; 10. Klasse – Gymnasium 100/8

Skala 2 = „kritisch Religiöse“

Darin wurden Schülertexte erfasst, die sich durch kritische Religiosität auszeichnen. Offenheit für Gott oder den Glauben ist in ihnen erkennbar. Es muss sich dabei um keine "reine" Glaubenslehre handeln. In diesen Texten sind positive Aussagen zum christlichen Gottesverständnis gegenüber kritischen in der Mehrheit bzw. sie enthalten nur positive Aussagen undogmatischer Art.

Ankerbeispiele: 8. Klasse - Hauptschüler(innen) 201/3; 9. Klasse – Realschüler(innen) 7/10; 10. Klasse – Gymnasium 213/1

Skala 3 = „Zweifler und Distanzierte“

Die Skala hat eine Doppelbezeichnung. Für Texte dieser Jugendlichen ist eine ambivalente oder distanzierte Haltung typisch. Die Ambivalenz drückt sich im Hin- und Hergerissensein mit Zweifel bzw. Verzweiflung oder radikalen Protest aus. Positive und kritisch-negative Aussagen zum christlichen Gottesverständnis bilden dabei ein Gleichgewicht (Unentschiedenheit) oder die Kritischen überwiegen gegenüber den Positiven. Die Distanziertheit drückt sich in neutraler Positionslosigkeit aus.

Ankerbeispiele: 8. Klasse – Realschüler(innen) 201/6; 9. Klasse - Hauptschüler(innen) 107/14; 10. Klasse – Gymnasium 103/12

Skala 4 = „offene Nichtreligiöse“

Hierzu wurden die Texte Jugendlicher gerechnet, die eindeutig keine religiöse Grundhaltung haben und sich selbst als Nichtglaubende verstehen. Trotz ihrer atheistischen Position zeigen sie noch Offenheit gegenüber der Fragestellung. Dies wird in ihrer Argumentation oder in ihren eigenen Fragen sichtbar.

Ankerbeispiele: 8. Klassen – Realschüler(innen) 201/2; 9. Klassen – Hauptschüler(innen) 71/8; 10. Klasse - Gymnasium 243/5

Skala 5 = „Atheisten“

Bei ihnen ist ein kurzer und sachlich benannter Nichtglauben oder ein gedanklich begründeter Atheismus typisch. Es handelt sich um eine klare und feste atheistische Grundposition. Sie zeigt sich manchmal auch in völliger verbaler Ablehnung oder in vulgären bzw.

blasphemischen Äußerungen. Der Atheismus dieser Schüler(innen) ist nicht identisch mit der weltanschaulichen Position des Marxismus-Leninismus, der in Gesellschaft und Bildungssystem der DDR offiziell vertreten wurde.

Ankerbeispiele: 8. Klasse – Hauptschüler(innen) 108/9; 9. Klasse - Realschüler(innen) 72/12; 10. Klasse – Gymnasium 102/13

Skala 6 = „Unsinn“

In der Skala wurden diejenigen Schülertexte erfasst, bei denen Aussagen oder Fragen 'unsinnig' war, d.h. keinen logischen Sinn ergaben, so dass die Gesamttendenz der Texte nur mit "Unsinn" charakterisiert werden konnte. Dessen unbeschadet konnten einzelne Aussagen durchaus sinnvoll sein. In diesem Fall wurden sie den entsprechenden Frage- oder Aussagekategorien zugewiesen. Entscheidend für die Klassifizierung in Skala 6 war die Gesamtbewertung "Unsinn".

Ankerbeispiele: 8. Klasse – Gymnasium 34/3; 9. Klasse – Realschüler(innen) 184/9; 10. Klasse - Gymnasium 112/10

Skala 7 = „Unklassifizierbare“

Hierzu wurden diejenigen Texte gezählt, bei denen aus inhaltlichen Gründen keine Gesamteinschätzung möglich war. Die Aussagen der Schüler(innen) bleiben in ihrer Gesamttendenz widersprüchlich oder unklar bzw. indifferent. Da für den Codierer (= der Verfasser) kein eindeutiges Votum erkennbar war, musste auf eine Klassifizierung verzichtet werden.

Ankerbeispiele: 8. Klasse - Hauptschüler(innen) 187/2; 9. Klasse - Gymnasium 147/8; 10. Klasse – Realschüler(innen) 10/3

Skala 8 = „Fragende“

Diese Skala erfasste alle Schülertexte mit eigenen Fragen, die bei den Aufgaben 21-23 des Fragebogens keinerlei Aussagen oder Gottesbilder enthalten.

Ankerbeispiele: 8. Klasse - Hauptschüler(innen) 14/11; 9. Klasse - Realschüler(innen) 225/2; 10. Klasse – Gymnasium 245/18

Skala 9 = 'Fragebögen ohne Texteintragungen'

Hiezu zählen sämtliche Fragebögen, wo die Befragten auf eigene Eintragungen zu den Aufgaben 21, 22 oder 23 verzichteten.

15 Auswahl von Schülertexten

Die folgenden 245 Texte stellen eine Auswahl (7 % aller Fragebögen mit Texteintragungen) typischer vollständiger Schülertexte der jeweiligen Gruppe der Religionsskala dar. Diese sollten alle drei Schülertypen enthalten (Ausnahme: Unsinn) und beide Geschlechter sowie konfessionslose Schüler(innen) und Schüler(innen) mit Kirchenzugehörigkeit (hier nach Taufe unterschieden) angemessen berücksichtigen. Texte, wo eigene Eintragungen zu den Gründen für den RU-Besuch vorlagen, wurden bevorzugt in die Auswahl aufgenommen. Rechts über dem jeweiligen Text steht als Fundstellenbeleg 1. die Angabe der Gruppennummer und 2. die Nummer des Fragebogens. Am Ende des Textes werden als Hintergrundinformation Geschlecht, Taufe, Höhe der religiösen Sozialisation und die Position des Probanden in der Skala religiöser Kritik angegeben. Die Texte sind innerhalb der jeweiligen Klassenstufe entsprechend der Religionsskala und darin nach dem Schülertyp geordnet. Fehler in der Orthographie und Zeichensetzung habe ich bewusst nicht korrigiert, um die Authentizität der Schülersprache zu belassen. Die Zeichensetzung der einzelnen Verfasser wurde beibehalten, um den Originalduktus der Texte nicht zu verändern. Nur vor eindeutigen Satzanfängen ergänzte ich gegebenenfalls Schlusspunkte. Da, wo Wörter ganz offensichtlich vergessen wurden, sind die notwendigen Ergänzungen des Herausgebers in Klammern gesetzt und als solche gekennzeichnet.

Die 8. Klassenstufe beginnt auf S. 576, die 9. Klasse auf S. 605 und Klasse 10 auf S. 637.

8. Klassen

Skala 1 „Religiöse“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

87/14

Gott ist für mich wie „*ein helfer in letzter not, ein Schattenmann der hinter mir arbeitet.*“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„*Wieso kann er dem Elend kein ende setzen? Wieso kann er der Gewalt kein ende setzen? Wieso ist er überhaupt im Himmel und nicht bei uns auf der Erde? Warum zeigt er sich nicht einmal?*“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„– *weil wir über interessante Themen besprechen*“

Ankreuzungen: Kontinuität, Neugier, lehrerbezogenes Motiv, Freundschaft zu Mitschüler(innen), lebenskundliche Motive, Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts, thematische Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

168/2

Ich denke über Gott:

„*Ich denke da wurde alles gesagt, was gesagt werden mußte.*“

Gott ist für mich wie „ein Geist, er ist da, doch man kann ihn nirgends sehen. Mann kann Gott weder fühlen, richen, geschweige denn sehen, aber man kann von ihm Träumen und seine Botschaften weiter geben.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Keine! Weil wenn man nur Fragt ist man auf andere hingewiesen. Gott will aber mit sicherheit das der Mensch für sich selbst entseidet (Beispiel ob er nun vom Dach springt oder nicht.)“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„ich interesierte mich rund um Religion.“

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, religiös-bekennende Motive, thematische Motive,

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

79/16

Ich denke über Gott:

„Er steht den Menschen bei die an ihn glauben. Die Menschen die nicht an ihn glauben läst er leben wie sie wollen und läst das Schiksal endscheiden was mit ihnen geschied.“

Gott ist für mich wie „Eine große Sehle eine Macht höher als jede Vernunft.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er so ein Leid und Zerstörung auf der Welt zu läst.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„In der Kirchgemeinde fühle ich mich ein wenig geborgen.“

Ankreuzungen: lebenskundliche Motive, kirchliche Sozialisation, religiös-bekennende Motive,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

108/2

Ich denke über Gott:

„Gott ist ein alter Mann. Mit einen grauen Vollbart. Er hat ein weißes Gewant an und Jesuslatschen.“

Gott ist für mich wie „ein Vater der auf mich aufpaßt. Er beschützt mich vor dem bösen der Welt.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was hast du für eine Haarfarbe? Wie bist du auf die Idee gekommen die Menschen zu schöpfen? Wohnst du in einem Himmelsschloß?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, Freundschaft zu Mitschüler(innen), lebenskundliche Motive,

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

30/3

Gott ist für mich wie „ein Freund. Man geht in die Kirche und bittet Ihn um Vergebung wenn man etwas schlimmes getan hat.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Es müssen Probleme die andere Kinder haben klar gestellt werden. Es muß Spaß machen. Uns muß etwas so erklärt werden das wir es gut verstehen und wissen was jemand ist.“

Ankreuzungen: Kontinuität, Neugier, Freundschaft zu Mitschüler(innen) , thematische Motive, lebenskundliche Motive, Sonstiges

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

81/8

Ich denke über Gott:

„Wenn jemand in Not ist und mann betet finde ich das er jemanden hört und ihm einen oder mehrere Wünsche erfüllt.“

Gott ist für mich „ein Glaube“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie er überhaupt entstanden ist, und wie er sich überhaupt ernährt, wie er sich kleidet und so.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

87/7

Ich denke über Gott:

„Er ist eine übersinnliche Kraft die man nicht sieht. Die anderen auch in not hilft und sie beschützt. Er wacht über die Erde und befreit sie von allem bösen.“

Gott ist für mich wie „eine Familie.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie lange habe ich noch zu leben? Was wird noch alles passieren? Werde ich einen Beruf bekommen und behalten? Wie oft muß ich noch ins Krankenhaus? Wie wird das Abschlußzeugnis aussehen? Werde ich die Prüfung schafen? Werde ich meinen Freund behalten? Wie lange werden wir noch zusammen sein?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Es gibt nichts was mich interessiert am Religionsunterricht.“

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, zensurenbedingte Motive, Kritik am Religionsunterricht

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

254/5

Ich denke über Gott:

„Er ist der schlauste auf der Welt. Er ist alt und weiße. Er hilft uns in brenzligen Situationen und wir können ihm unsere Sorgen anvertrauen. Er müßte mehr für uns tun, vorallem für die armen Menschen.“

Gott ist für mich wie „ein unsichtbarer Mann zu dem man seine Gefühle sagen kann. Er ist für mich der beste den es jemals auf Erden gegeben hat. Gott ist Hilfsbereit zu alten Menschen gewesen und der den Pennern unter den Brücken geholfen hat. Er ist alt und weiße und trägt einen weißen Langen Bart.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es so viele Kriege? Wie kann man die Menschen überreden, daß sie an dich glauben? Wie kann man die Kriege verhindern?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, zensurenbedingte Motive, thematische Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös zustimmende Position

234/7

Ich denke über Gott:

„das er ein Allmächtiger ist der sehr gerecht ist. Er ist das höchste und am weitesten entwickelte Lebewesen in unserem Universum und der mit Warpgeschwindigkeit die Sorgen und Nöte vieler Menschen sieht und sich zu ihnen beamt um ihnen zu helfen.“

Gott ist für mich wie *„Übermensch, ein großer Wissenschaftler“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Fragen über meine Zukunft, die Zukunft der Menschheit und die Technische Entwicklung.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Diskussionen und Spiele die über Kirche (kirchliche, d. Hrsg.) und Weltliche Themen drehen.“

Ankreuzungen: Elternwille, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

254/1

Ich denke über Gott:

„Gott ist, wie schon gesagt, gerecht und gütig. Aber wenn ihm etwas ganz und gar nicht gefällt wehrt er sich dagegen. Nur manchmal hat er so viel zu tun, das er das Elend auf der Erde nicht so intensiv wahrnimmt, das er etwas dagegen tun kann.“

Gott ist für mich wie *„ein Feld voller Rosen und Tulpen. Er kann gerecht, gütig und warmherzig sein. Manchmal dagegen ist er ein Feld mit Rosen das von einem riesengroßen Nebel verschluckt wurde. Das kommt daher, das der Glaube an Gott verwischt und dann sich erst wieder erholen muß.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum man ihn nicht als Statue verewigt hat? Wieso er immer mit einem Alten klapprigen Mann mit weißen Umhang dargestellt wird. Warum er das grauen auf der Erde einfach so zuläßt. Warum er nichts gegen die zerstörung der Erde tut.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Im Religionsunterricht lernt man mehr und vorallem ‚besser‘ verstehen über Jesus und die Kirche!“

Ankreuzungen: lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, kritisch-religiöse Position

66/11

Ich denke über Gott:

„Über Gott sollte man sich kein Bild machen. Aber ich denke, Gott hilft in der Not. Ich bete täglich (Abends). Ich gehe auch in die Kirche. Gott ist in jedem von uns. So denke ich.“

Gott ist für mich wie *„ein Vater. Er steckt in jedem von uns.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wo bist du? Wie bist du? Wie siehst du aus? Warum ist alles so? Und viele Fragen mehr!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„1. Weil wir Sachen besprechen, die wir sonst nicht so offen diskutieren können! Das finde ich toll. Und unser Lehrer ist super.“

Ankreuzungen: Elternwille, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, lehrerbezogenes Motiv, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts
Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

87/11

Ich denke über Gott:

„Wenn ich ihn anbetete, in einer Situation in der ich Hilfe erwarte, zum Beispiel wenn ich Probleme in der Schule, mit Freunden, in meiner Familie, in der Liebe, mit meinem Aussehen, mit der Umwelt habe, überhaupt also ich könnte hier viele Sachen aufzählen. Ich bete auch zu Gott Hunger, Leid u. Krankheiten verschwinden zu lassen, ich bete ihn auch wegen meinem Idol an, das schon tot ist. Ich glaube an das Leben nach dem Tod.“

Gott ist für mich wie *„ein Wesen, ein Stern der über uns am Himmel schwebt. Er sieht doch den Drogenmißbrauch, das Elend, Not, Leid, Hunger, Krankheiten (Aids, Krebs) den Haß unter den Menschen. Wieso kann er das nicht stoppen? Ich hoffe das die Toten im Himmel ein besseres Leben haben. Er soll alle Probleme aus der Welt, weg vom Sonnensystem, weg vom Jenseits schaffen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum hilfst du uns nicht? Warum läßt du uns leiden? Wir arbeiten, lernen, bezahlen, erkranken, hungern, nehmen Drogen, hassen, töten, leiden. Warum tust du uns das an. Ich bete dich an bitte hilf uns, daß die Toten leben, laß es Frieden geben und schaffe alles Schlimme weg. Laß uns lieben, laß uns glücklich sein, wir bringen genügend und zu viele Opfer, aber jetzt bist du an der Reihe uns zu helfen, ich rackere mich ab, ich tue mein Bestes um das Beste zu erreichen. BITTE HILF UNS! ICH BETE DICH AN!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich bin in der Kirchengemeinschaft, ich bin getauft, und ich habe ein großes Fest, nämlich die Konfirmation, vor mir.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Elternwille, lehrerbezogenes Motiv, Neugier, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, kirchliche Sozialisation

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

95/13

Ich denke über Gott:

„Ich denke, daß Gott erst dann hilft, wenn es mit der Erde zu spät ist. Wenn ich krank bin, bete ich zu ihm und es hilft mir meistens (immer). Wenn ich in Bett gehe, dann bete ich, vertraue ihm an was ich erlebt habe, bete hauptsächlich für arme und hilflose Menschen. Dann bitte ich ihn, daß jeder Mensch den christlichen Glauben findet. Ich habe die Hoffnung, daß er mich hört und versteht.“

Gott ist für mich wie *„ein warmer Regen der die Erde wärmt und beschützt. Er ist der Herrscher und der Richter.“*

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Warum er so viele schlechten Menschen (Hitler) auf die Welt setzen muß(te).“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Elternwille, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

87/10

Ich denke über Gott:

„Das Gott für Menschen in seelischer hinsicht wichtig ist, die keinen anderen Menschen haben und das er für einige Menschen der einzige halt und der einzige Freund ist. Ohne Gott wäre die Menschheit kalt und überhaupt nicht lebenswert.“

Gott ist für mich wie *„der Vater der Menschheit der alles beherrscht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er immer die guten Menschen läßt sterben und nicht die bösen Menschen. Warum er nicht wie früher Jesus Christus auf die Erde schickt der die Menschen wieder zu einander führt, denn es werden immer weniger Gläubige in Deutschland.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„die in den Religionsunterricht gehen auch wirklich an Gott glauben und das ihnen das Fach wirklich interessiert.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, religiös-bekennende Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

173/2

Ich denke über Gott:

„Das er anders ist als die Menschen. Er hat mehr Kraft, Verstand und Gewalt als irgent ein Mensch auf der Welt. Gott würde man aus allen Menschen rauserkennen. Gott ist einzigartig. Ihn gibt es nicht ein zweites Mal auf der Welt. Er kann alles was er will durchsetzen. Er kann neue Lebewesen, Unwetter, Katastrophen bestimmen. Er hat die Macht über alle Menschen auf der Erde. Er entscheidet über leben und tot.“

Gott ist für mich wie *„das Leben. Er ist das Leben in Person. Er hat uns geschaffen nach seinem Ebenbild, wie es ihm gefällt. Er ist das wichtigste für uns Christen. Symbol für Leben. (Aber auch für Sterben.) Gott ist wunderbar.“*

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Wie war dein Leben? Hattest Du eine Frau wo hast du gewohnt? Wie alt bist Du? Hast du außer Jesus noch andere Kinder?!? Wie lebst Du denn so? Wolltest Du, daß Jesus stirbt? Hattest du nichts dagegen? Und warst du nicht traurig, daß er uns Menschen verlassen mußte?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich glaube an Gott und stehe natürlich auch dazu. Deswegen besuche ich regelmäßig den Gottesdienst, um mehr über Jesus zu erfahren!“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

III. Gymnasium

54/4

Ich denke über Gott:

„daß er dort zu finden ist, wo es keine Menschen (gibt, d. Hrsg.), ruhig und erholsam ist. Gott ist freude. Gott ist ruhig, erholsam. Gott lebt dort, wo etwas auch ohne Menschen und der Dinge die der Mensch erfunden hat geht.“

Gott ist für mich wie *„ein Platz der Ruhe, des Nachdenkens, des Erwachen meiner innerern Seele.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es uns und die Erde.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich glaube, daß man wenigstens Grundwissen über die Kirche, Jesus, Gott, wissen muß!“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

54/14

Ich denke über Gott:

„Gott ist das falsche Wort. Für mich ist ‚Gott‘ die Liebe zwischen den Menschen, die Stimme in unserem Herz, das soziale Denken bes. bei Christen. Gott sitzt nicht im Himmel und bestimmt alles, er oder es ist bei uns! Die Geschichten in der Bibel sind alle nur symbolisch gemeint. Erst, wenn man näher darüber nachdenkt, merkt man es. Viele Leute merken es aber nicht und glauben dann an solche Wunder, die nur Jesus kann. Die eigentliche Botschaft aber ist die Macht des Glaubens (= Gott).“

Gott ist für mich wie *„Glaube, Hoffnung, Liebe“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Er ist kein Mensch, dem man Fragen stellen kann. Das wäre so, als wenn man den Glauben, Liebe, Hoffnung etwas fragt. Gott als Menschen gibt es nicht, es ist die falsche Bezeichnung.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Christen sind oft sozialer als andere Menschen; – die ev. Kirche ist in das einzige ‚Gegenmittel‘ gegen den grausamen, unsozialen Kapitalismus (zwischenmenschlich gesehen, nicht politisch)“

Ankreuzungen: thematische Motive, Elternwille, zensurenbedingte Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

248/6

Ich denke über Gott:

„daß er alles (oder nur fast alles) Geschehen in der Welt lenkt; daß das, was wir Schicksal nennen, vielleicht von einer höheren Macht wie Gott gelenkt wird.“

Gott ist für mich wie *„eine Mutter, gutmütig, gerecht, gütig; bei ihm findet man Wärme und Trost.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was ist nach dem Tod? Warum werden wir im Religionsunterricht so gequält?

Warum gibt es Gott? Warum wird im Religionsunterricht nicht über alltägliche Probleme diskutiert?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Neugier

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

34/18

Ich denke über Gott

„Daß er nicht so ist wie er oft beschrieben wird. D.h., daß ich denke, Gott ist ein undefinierbares Wesen; den Lebewesen auf der Erde u. allem was damit in Verbindung gebracht ungleich. Für uns ist es unvorstellbar, was und wie Gott ist. In unserem irdischen Zustand können wir Gott nur mit unseren Gefühlen u. Empfindungen wahrnehmen. Erst im Leben nach dem Tod werden wir in den Zustand gelangen, der es uns ermöglicht Gott zu sehen u. auch besser zu verstehen.“

Gott ist für mich wie „ein höheres nicht-sichtbares Wesen, das alles geistige u. irdische bzw. kosmische und mehr überwacht u. teilweise auch lenkt.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie er denkt, u. was ihn zu seinem Handeln veranlaßte u. veranlaßt. Wie er sich einen perfekten Menschen darstellt in geistiger Hinsicht. Was vor der Entstehung unseres Planetensystems war. Ob es noch andere Lebensformen im Kosmos gibt.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Allgemeine Erfahrungen über den Glauben zu sammeln u. diese auch verarbeiten können.“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, thematische Motive
Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Sozialisation

173/6

Ich denke über Gott:

„Gott ist nicht immer da. Man muß ihn erst bestellen. Wenn ich nicht zu Gott schreibe hilft er mir auch nicht. Ich würde sagen, wenn wir stark an Gott glauben dann er hilft er uns. Oder besser, dann spukt er in unserem Hirn. Das ist so ein psychisches Problem. Wenn ich im Tagebuch an Gott schreibe dann bilde ich es mir so stark ein, das es einfach in meinem Hirn steckt, und nicht mehr raus geht.“

Gott ist für mich wie „die Liebe fürs Leben. Liebe ist mir fast wichtiger als Brot. Ich glaube ein Mensch mit viel Speiß und Trank aber ohne Liebe lebt nicht lange; nicht glücklich für mich ist Liebe nicht nur zu den Eltern, nein auch zum Tier oder zum anderen Geschlecht.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Die Frage welche mich interessiert ist ob mich die Tiere verstehen. Ich mag Menschen nicht besonders. Nein vielmehr mag ich Tiere. Ich möchte wissen ob ich es zu meinem Traumberuf Tierpsychologe einmal schaffe. Ich glaube ich liebe Tiere sehr aber ich weiß nicht was die Tiere von mir denken. Ob sie mich sympatisch finden oder nicht. Ob sie mich mehr als Artgenossen sehen oder mehr als den gemeinen Menschen der sie einsperrt. Und ich möchte auch gerne wissen ob Gott das hört oder liest was ich in mein Tagebuch schreibe.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lebenskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

121/9

Gott ist für mich wie „ein 2. Ersatzvater der auf uns Acht gibt. Ich stelle mir manchmal das so vor, daß er die Wolken beiseite schiebt und auf die Erde zu uns schaut.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie die Erde sich noch so entwickelt? Wie es mir im weiteren Leben ergeht? Ob er immer um uns ist? Wie es vor 1000-2000 Jahren so auf der Erde war? Ob er wirklich (wie manche Menschen behaupten) jeden bestraft der eine ‚Sünde‘ begeht? Ob er uns bei Schulaufgaben u. Kurzkontrollen beisteht? Wie das ist wenn man Tod ist bzw. wo man sich da bei ihm befindet?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, religionskundliche Motive, thematische Motive, lebenskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

238/9

Ich denke über Gott:

„Ich denke Gott ist weder eine Mann noch eine Frau, Gott ist eine Kraft die es sicherlich gibt. Wenn man an Gott glaubt, hat man nicht mehr so viel Angst vor dem Tod.“

Gott ist für mich wie *„ein großes grelles Licht mit einer tiefen unsichtbaren Stimme. Es ist ein unsichtbares Wesen, dem man alles erzählen kann, was einen bedrückt.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie ist das Leben nach dem Tod? Wie lange wird es die Menschen u. die Erde noch geben? Warum gibt es Krieg, Hunger und Armut? Was bedeutet der Tod? Wieso gibt es den Tod? Ist der Tod eine Strafe oder eine Erlösung für die Menschen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, thematische Motive, religionskundliche Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

96/6

Ich denke über Gott:

„Gott hat die gesamte Entwicklung gesteuert und beeinflusst. Er kontrolliert alles und wird sich bei allen Vorfällen etwas gedacht haben bzw. nur für uns unbemerkt eingreifen. Er existiert in Dimensionen, die für uns unbekannt sind.“

Gott ist für mich wie *„alles. Er existiert so, wie wir uns es nicht vorstellen können. In Dimensionen wie das Weltall o.Ä.. Wenn man einer 2-D Person versuchen würde eine 3. Dimension zu zeigen, würde sie es nicht verstehen. genauso geht es uns!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie soll es mit der scheinbar unbelehrbaren Menschheit weitergehen? Wird er ein Ende setzen, oder wird er uns eines Besseren belehren?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogene Motive, zensurenbedingte Motive, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

196/14

Ich denke über Gott:

„Ich glaube an Gott und ich weiß das es ihn gibt. Irgendwo weiß ich, das was ich über Gott denke, doch mit direkten und richtigen Worten kann ich das nicht ausdrücken. Ich weiß nur eins ich vertraue ihm.“

Gott ist für mich wie *„ein Halt in schlechten Zeiten. Ich kann beten wenn ich mich nicht wohl fühle. Ich kann ihn um etwas bitten. Auch wenn er diese Bitten manchmal nicht erfüllen kann, glaube ich an ihn.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es soviel Not auf der Welt? Warum können sich nicht alle Menschen zusammenschließen um den Notleidenden zu helfen? Warum denken die meisten Menschen nur an sich oder an ihr Geld? Warum kümmert sich keiner um den anderen? Warum sterben die, die noch leben wollen und warum bleiben die am Leben die sterben wollen? Warum kann die Welt nicht einfach in Frieden leben? Warum gibt es soviel Ungerechtigkeit? Warum gibt es soviel Ausländerfeindlichkeit?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ein Lehrer der den Unterricht interessant gestaltet, so daß auch alle Schüler aufpassen und der Religionsunterricht Spaß macht. Ehrlich, daß vermisste ich!“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, Kritik am Religionsunterricht

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

283/12

Ich denke über Gott:

„Man denkt an ihn, man betet an ihn wenn es einem schlecht geht. Er ist mehr ein Gegenstand, eine Person an der man sich in schlechten und in guten Zeiten fest hält.“

Gott ist für mich wie *„ein Ast über dem Abgrund an dem ich mich festhalte wenn ich hinunterfalle. Er ist die Rettung vor dem sicheren Ende.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie kommt man in den Himmel? Wo geht meine Seele nach meinem Tod hin? Was passiert mit ihr? Wie kann ich am besten christlich leben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

246/5

Ich denke über Gott:

„er ist das Gute, eine Kraft, die alles bewirken kann und die man nicht sieht. Er kann uns Mut geben, aber wir sind nicht seine Marionetten, wir müssen auch selbst versuchen zu leben er verleiht den Dingen Leben“

Gott ist für mich wie *„eine Zuflucht“*

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Was ist mit Menschen, die vor Jesus lebten? Bekommen sie auch das ewige Leben? Was ist mit Menschen, die herzensgut, aber keine Christen sind?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„der Ethikunterricht ist, soweit ich erfahren habe, schrecklich. Man muß über persönliche Dinge sprechen, auch wenn man nicht will.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, Kritik an Ethikunterricht

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

208/16

Ich denke über Gott:

„Gott ist mein Freund. Ich vertrau ihm. Ich weiß das ich ihm sagen kann wenn (ich, d. Hrsg.) ihn oder manchmal sein Tun nicht ganz verstehe u. das er mir dafür nicht böse ist, sondern mir hilft, ihn wenigstens im Ansatz zu verstehen. Ich bin ihm dankbar, denn ich verdanke ihm mein Leben.“

Gott ist für mich wie *„ein liebevoller, zärtlicher Vater. Der einem hilft, wenn man seiner Hilfe bedarf. Der, wenn es sein muß auch bestraft, auf den Verlaß ist, dem ich mich anvertrauen kann. Gott ist Liebe.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es Elend, Kriege? Warum sind die Güter der Erde so ungerecht verteilt? Warum hast du uns (undankbare) Menschen erschaffen? Was passiert mit mir nach dem Tod? Verzeihst du alle Sünden u. sind vor dir alle Menschen gleich? Warum zeigst du dich uns nicht, daß alle Zweifel über deine Existenz nichtig werden und alle Menschen an dich glauben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Das ich in meinem Glauben gefestigt werde. Das man hier nicht allein ist.“

Ankreuzungen: Freundschaft zu Mitschüler(innen), kirchliche Sozialisation, thematische Motive, lebenskundliche Motive, religiös-bekennende Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

261/12

Ich denke über Gott:

„Gott ist für die da die an sich und das Leben glauben, nicht Gott hilft uns sondern wir weil Gott ist die Erkenntnis aber wir müssen handeln.“

Gott ist für mich wie *„die Macht die uns verzeihen läßt, und ohne profit selbstlos handeln läßt. Gott ist der Glaube an das Gute die Hoffnung aus der Not, um Gott zu verstehen müssen wir uns verstehen. Wo sehlische Gerechtigkeit ist da ist Gott (das ist Gott).“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Da ich der Meinung bin Gott entsteht aus unserem Handeln wie wir auf unsere innere Stimme Hören.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Gottes Lehre und Jesus sein Opfer das von vielen immer noch nicht verstanden wird, denn trotz das er versucht hat uns die Augen zu öffnen sind manche blind.“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

142/11

Ich denke über Gott:

„Wenn ich mir, die Menschen so betrachte, wie sie mit der Natur umgehen, sie zerstören und Häuser, Fabriken usw. bauen und dann die großen Umweltkatastrophen passieren, denke ich an Gott. Denn er herrscht über die Erde oder Natur. Ich sage dann immer zu meiner Mama: Gott (Natur) schlägt zurück, denn er läßt sich nicht zerstören. Ich finde es schön, wenn sich die Erde nichts gefallen läßt.“

Gott ist für mich wie *„ein Weihnachtsmann. Er schaut auf die Erde und schaut, wie es uns geht. Er schenkt uns Liebe, Freude und Geborgenheit. Einen schönen Bart, einen weißen langen glänzenden Mantel an und Barfuß ist er.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„wir machen Exkursionen in verschiedene Gebiete (wie Kirchen) es ist sehr interessant und auch beruhigend. Wenn man sich in der Kirche hinsetzt, und der Musik (Orgel) zuhört, kann man sich entspannen oder mitsingen. Es ist sehr schön.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, fachfremde Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

195/1

Ich denke über Gott:

„mein bester Freund; mein einziger Seelsorger; wie Vitamin C, man braucht es“

Gott ist für mich wie *„ein sehr helles Dreieck, daß immer leuchtet und niemals ausgeht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie kann er nur alle Menschen, ob gut oder böse lieben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„das wir ganz offen über Gott reden können; man kommt in Gemeinschaft mit anderen gläubigen Jugendlichen.“

Ankreuzungen: Kontinuität, kirchliche Sozialisation, thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, religiös-bekennende Motive
Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

238/11

Ich denke über Gott:

„Ich denke er ist nicht weit entfernt von uns, er ist unser ‚Bruder‘, wir müssen ihn nicht mit ‚Sie‘ anreden, er hilft uns und vergibt uns unsere Schuld.“

Gott ist für mich wie *„einer der alles versteht, dem man seine Probleme anvertrauen kann.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Stimmen alle Geschichten, die in der Bibel stehen alle? Warum ist er immer männl. Geschlechts, er hat doch Mann und Frau geschaffen? Warum gibt es so viele böse Menschen auf der Erde? Warum gibt es Krieg und andere Nöte? Wie kann man es machen alle Menschen zu lieben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, religiös-bekennende Motive
Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

Skala 2 „kritisch Religiöse“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

255/2

Ich denke über Gott:

„Das es ein anderes Wesen ist, vielleicht technologisch und intelligenter weiterentwickelt ist, das keine feste Form hat, sich in alles verwandeln kann. Es kann in einen anderen Universum leben. Daß das Wesen die Erde vor tausenden von Jahren besucht hat und die Menschen es gesehen haben, gedacht haben es sei Gott und unsterblich.“

Gott ist für mich wie *„ein weitaus intelligenteres Wesen, das vielleicht keine eindeutige Form hat, eben ein Formwandler. Das er eine große Kraft hat.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was die Zukunft über die Menschheit bringt, ob es überhaupt eine Zukunft für die Menschen gibt. Wie groß seine Kraft ist.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Elternwille, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts
Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

201/3

Ich denke über Gott:

„das es ihn teilweise gibt das nicht alles stimmt was über ihn gesagt wird aber das auch manches stimmen kann. Doch das er alles erschaffen haben soll glaube ich nur teilweise. Jesus verbinde ich mit Gott weil er ja gottes Son ist.“

Gott ist für mich wie *„eine Person die manchmal sichtbar wird aber meist verschwommen bleibt. Und auch bei manchen sachen bei dir ist.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie alt er ist, wie groß er ist und wie er aussieht, ob er so aussieht wie wir, warum es uns Menschen gibt, warum der Weltraum unendlich ist. Wiso es alles gibt im universum, wie lange wir noch leben, wie es später einmal alles aussieht, ob die Welt irgen wann einmal untergeht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„das der Unterricht abwechslungsreich ist und wir immer neues erfahren.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, kritisch-religiöse Position

257/3

Ich denke über Gott:

„sehr oft nach. Wie er wohl leben wird. Ob er alleine lebt oder mit Frau und Kinder. Ob es ihn wirklich so gut geht. Ob er auch so viele Probleme wie wir haben. Vielleicht lebt er ja auch schon unter uns. Als nachbar oder so.“

Gott ist für mich *„Wie ein Labyrinth. Ich kann ihn nicht sehen. Aber er weißt uns auf den rechten weg.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie er lebt. Wie er sich anderen gegen über benimmt. Ob er auch höhen und tiefen hat. Wie er in der Umwelt ist.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Weil ich mehr über Gott und die Welt wissen wollte.“

Ankreuzungen: thematische Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, kritisch-religiöse Position

273/3

Ich denke über Gott:

„Ich denke er ist sehr groß. Geht mit Menschen gut um, gutaussehend, jung, schwarze Haare, süßes Gesicht.“

Gott ist für mich wie *„mein Hund ihm kann ich alles erzählen. Er hört mir zu. Erzählt es nicht weiter.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso er die Menschen so leiden läßt? Warum läßt er die Kriege zu? Wie lange es die Erde gibt? Gibt es ein Leben danach?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Das macht mir Spaß.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

204/5

Ich denke über Gott:

„Gott ist für mich wie ein Schutzengel wie ein Freund. Ich denke jeder Mensch hat einen Gott. Meiner Meinung nach muß es irgendwie einen Gott geben, sonst würden die Menschen

nicht daran glauben. Gott ist nicht im Himmel sondern in uns drin, er ist unsere Seele, er kennt unsere Geheimnisse unser Leben also ist Gott praktisch ich selber.“

Gott ist für mich wie *„jeder Mensch wie jedes Tier wie jeder Baum wie alles Böse und Gute zusammen. Er ist das Leben. Ich denke er sieht alt und weiße aus. Er hat einen langen weißen Bart und er hat weiße Gewänder an.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso läßt Du uns so leiden? Wieso kennst bzw. woher kennst Du unser Inneres? Wieso sind die Menschen so böse so gemein? Wieso wollen sie alles wissen sie sollen doch auch einmal etwas lassen, denn mit Geheimnissen ist das Leben doch viel besser?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil man dort nicht so strapaziert wird und ich möchte auch etwas über unser Leben wissen über unsere Vergangenheit.“

Ankreuzungen: Kontinuität, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, thematische Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

183/11

Ich denke über Gott:

„Es hilft sicher immer wenn man betet und das Anliegen was man hat wirklich wichtig ist zum Beispiel wenn man krank ist und man betet um wieder gesund zu werden. Und dann hilft Gott einem auch. Doch wenn man z.B. endlich einen Freund will der einen mag, dann hilft Gott meist nicht. Und das finde ich traurig.“

Gott ist für mich wie *„ein 2. Vater.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er manchen Menschen schreckliche Krankheiten schickt wie zum Beispiel mir durch die man hätte sterben können. Und wegen denen man jetzt viele sachen nicht tuhen kann die man gern getan hätte.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

165/13

Ich denke über Gott:

„Ich denke, er ist nicht so, wie ihn die Christen u. Juden auffassen. Er ist der Atem des Lebens u. hat keine feste Gestalt. Er lebt in allen Menschen, Tieren, Pflanzen und sonstigen Erscheinungen. Alles, was man aus der Natur entnimmt muß man achten u. darf es nicht verschwenden.“

Gott ist für mich wie *„der Atem des Lebens.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt du soviel Elend auf der Welt geschehen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, Freundschaft zu Mitschüler(innen), lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

Ich denke über Gott:

„Das er das Leben auf der Erde nicht regelt aber das er bei uns ist, ich glaube an ‚Wiedergeburt‘, jeder Mensch kommt sehr oft auf die Welt auch als Tier, aber nicht als ein bestimmtes Tier sondern als daß Tier was ihn am meisten verbindet.“

Gott ist für mich wie *„Liebe.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie kannst du alle Menschen lieben obwohl manche töten?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Das der Mensch als solcher angesehen wird und weil der Unterricht sehr viel Spaß macht.“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

III. Gymnasium**Ich denke über Gott:**

„Für andere Menschen ist Gott der Lebensinhalt, zumindest der Glaube an Gott. Bei mir ist das nicht so, weil ich kein gläubige Eltern habe. Trotzdem bete ich wenn ich Probleme habe. Er ist für mich keine Erfindung.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn es Gott gibt, dann möchte ich ihm diese Fragen stellen : 1. Warum müssen so viele junge Leute sterben, und die alten Leute flehen das sie sterben können? 2. Kann man unsere Erde noch retten? 3. Warum gibt es Reiche und Arme?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Man kann seine eigene Meinung sagen und sie wird akzeptiert. Ich glaube das ich durch Religion auch vernünftiger geworden bin.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Neugier, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Das er ein fast allmächtiger ist, der aber keine Gewalt über die einzelnen Menschen hat (Kriege, Morde ...).“

Gott ist für mich wie *„ein Übermensch der mir Geborgenheit und Schutz gibt. Er ist die Wirklichkeit. Und jemand der nicht glaubt das es ihn gibt der hat sich noch nie richtige Argumente angehört.“*

Welche Fragen möchtest Du stellen?

„1. Warum läßt er das Elend geschehen? 2. Seit wann gibt es ihn? 3. Gibt es ein Leben nach dem Tod? 4. Hilft er nach seinen Kräften? 5. Hat er ein Vorbild? 6. Wer hilft ihm bei seinen Entscheidungen? 7. Warum sieht man ihn nicht? 8. War Jesus sein Sohn? 9. Gibt es jemanden über Dir?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich will in einer Gemeinschaft Unterricht machen in der sich jeder mit jedem versteht und das ist im Reli-unterricht eher als im Ethikunterricht.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Elternwille, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts
Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

172/11

Ich denke über Gott:

„Das Gott auch Jesus ist, und das Jesus in Menschlicher Gestalt bei uns ist oder war und Gott in unseren Köpfen und Gedanken ist und bleiben wird. Gott ist nicht der Schöpfer unserer Erde. Das hat die Natur von selbst geschaffen.“

Gott ist für mich wie *„Jesus. Bei Jesus kann man sich sicher sein, daß er gelebt hat aber Gott ist angeblich der Schöpfer. Allerdings kann man dieses nicht nachweisen. Ich persönlich denke das Jesus und Gott ein und dieselbe Person ist, aber Jesus ist menschlicher Art bei uns gewesen und Gott in unseren Gedanken.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ich möchte von ihm wissen warum er Adam und Eva als erste Menschen auf die Welt geschickt hat? Und warum er Eva in den Apfel hat beißen lassen? Warum kann er die Welt nicht nur von guten Menschen regieren oder beleben lassen? Und warum er nicht in Menschlicher Gestalt bei uns ist?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

34/9

Ich denke über Gott:

„er ist zwar bei uns aber doch nicht nur bei uns. Ich bin mir in manchen Dingen nicht sicher (z. Bsp. Gott ist nur erfunden). Man darf mich nicht verurteilen als ungläubiger, nur weil ich denke das rein theoretisch gesehen, es nicht möglich ist. Es kann doch plötzlich keinen Knall gegeben haben und die Erde war da. Ich meine wer weiß das schon. Es kann ja sein das Menschen nur immer mehr dazu gedichtet haben! Oder? Was ich dafür empfinde ist also eine sehr schwierige Frage. Was ich eigentlich sagen wollte ist das Menschen eben viel reden und eben Gerüchte erfinden. Einer sagt was und andere dichten immer mehr dazu. Also habe ich Angst angelogen zu werden. Ich denke schon das ich ihn liebe aber das ist sehr tief in mir.“

Gott ist für mich wie *„ein Tagebuch. Manchmal spreche ich zu ihm, wenn ich das Gefühl habe, keiner hört mir zu, keiner versteht mich. Zugegeben ich gehe selten zum Gottesdienst aber das auch nur weil ich keine Eigenen Gedanken zufügen darf. Viele verstehen mich nicht, sie sagen ich wäre Blöd (Blond und so), der Pfarrer zwingt mich (uns) in die Kirche zu gehen (40 mal) aber das verstehe ich nicht unter Freundschaft. Das ist für mich unter Druck setzen. Aber ich erwarte auch nicht das ihr mich versteht. Vielleicht lacht er über mich aber das ist mir im Grunde unwichtig. Ich weiß was ich sage.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was muß man tun um von ihm ernst genommen zu werden? Gibt es ihn wirklich! Liebt er uns alle? Wenn es ihn gibt warum läßt er Kriege zu!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil manchmal Fragen beantwortet werden, die man sonst nicht traut zu fragen.“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Skala 3 „Zweifler und Distanzierte“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

157/1

Ich denke über Gott:

„weiß ich nicht“

Gott ist für mich wie *„Jesus der hat auch immer versucht jedem zu helfen. Aber eigentlich klaube ich es nicht ich höre nur aus Büchern von Gott.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Bist du wirklich da? Dann mache alles auf der Erde wieder in ordnung.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

273/4

Ich denke über Gott:

„Gott ist nur eine Einbildung die wir Menschen haben, um unsere Lasten ab zu legen.“

Gott ist für mich wie *„ein Lastessel, alle welzen oder versuchen ihre Lasten an Gott ab zugeben.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil ich viel bei unserm Pfarrer bin und Trompete spiele.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Neugier, religionskundliche Motive, kirchliche Sozialisation

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, ambivalent-neutrale Position

226/7

Ich denke über Gott:

„Ich denke über Gott das ihn nicht gibt. Die Menschen haben ihn nur erfunden, weil sie jemanden gebraucht haben um sich auszuweinen. Bei so viel Elend auf der Welt (fragt, d. Hrsg.) man sich ob es ihn gibt.“

Gott ist für mich wie *„meine Eltern wenn ich irgend welche proplemme habe kann ich mich aussprechen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen ?

„Wie sieht er aus? Wie alt ist er? Kommen Menschen in den Himmel?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil es nicht so streng ist wie Mathe, Deutsch oder Chemie. Es ist viel leichter rüberzubringen.“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

Ich denke über Gott:

„teilweise auch schlechtes aber es heist wo Gott ist, ist nur Gutes. Warum gibt es dann doch so viele Kriege.“

Gott ist für mich wie *„ein Geist der nicht sprechen kann aber alles hört.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie bist du auf die 10 Gebote gekommen? Was hat dich dazu bewegt kirchlich zu werden?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzung: Kontinuität,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, nichtreligiöse Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)**Ich denke über Gott:**

„Ich denke zwischen Gott und mir besteht so etwas wie eine Haß-Liebe! In manchen Augenblicken (wenn ich am Grab von meinem Bruder stehe) könnte ich ihn packen und ihn in die Augen sehen und fragen warum?, doch dann überlege ich und ich finde er tut das was er kann. Ich mag ihn!“

Gott ist für mich wie *„ein unlösbares Rätsel. Wenn ich allein an all das Leid in meiner Familie und andererseits an das Glück und die Liebe denke, dann merke ich das Gott für mich in Ewigkeit entfernt und unlösbar sein wird.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum hast Du meinen Bruder nicht geholfen, als er im Krankenhaus gestorben ist? Und wieso gibt es überhaupt so viel Leid in der Welt? Liegt etwa alles am Mensch? Wann ist endlich Schluß mit dem Scheiß-Leben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Es ist zwar eine kleine Gruppe, aber aus so vielen Schichten. Z.B. Rechts – Links oder zurückhaltend – aufmüpfig. Und trotzdem halten alle zusammen (im Großen u. Ganzen)“

Ankreuzungen: Kontinuität, thematische Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Wenn es ihn wirklich geben würde und er alle Menschen gleich behandelt und der Herrscher über die ganze Welt ist, warum gibt es dann so einen Unterschied zwischen arm und reich? Warum schwimmen manche Leute im Geld, während andere verhungern? Wenn es Gott wirklich gibt, warum tut er dann nichts dagegen? Manchmal glaube ich schon an Gott. Aber eigentlich ist er doch nur eine Erfindung der Menschen. Auch die Bibel haben nur Menschen geschrieben.“

Gott ist für mich wie *„eine Hilfe wenn ich Angst habe, wie jemand mit dem man reden kann, obwohl er nicht antwortet.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es so viel Ungerechtigkeit auf der Welt? Warum müssen Menschen verhungern? Gibt es Sie/Dich wirklich? Warum glauben alle Leute, daß Du/Sie im Himmel bist? Du/Sie könnten doch auch im Erdkern wohnen. Gab es Jesus wirklich? Wenn ja, woher wußten die Leute schon bei seiner Geburt, daß er so was besonderes ist? Gibt es noch andere Lebewesen

außer uns auf der Erde? Warum muß man dafür bezahlen (Kirchensteuer) wenn man an Sie/Dich glaubt und in die Kirche geht?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Wir hatten zwei Jahre lang einen sehr netten Pfarrer.“

Ankreuzungen: Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen), Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, lehrerbezogene Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

113/7

Ich denke über Gott:

„Ich denke, das Gott ein ‚Mensch‘ ist, der einen langen weißen Bart hat und einen ernsten Blick. Gott hat mir auch mal geholfen! Da bin ich mir sicher! Als ich meinen Schlüssel verlegt hatte machte meine Mutter großes Trara. Da sagte ich so: ‚Wenn bis abends der Schlüssel nicht da ist, bist du für mich gestorben!‘. Am Nachmittag beim Wäschewaschen fand ihn meine Mutter in meiner Jeans!“

Gott ist für mich wie *„manchmal eine Rettung, manchmal eine Ansprechperson für einsame, wie ein Mörder!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er meinen Vater zu sich geholt hat. Warum er nicht für finanzielle gleichberechtigung sorgt und so weiter!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, kirchliche Sozialisation

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, ambivalent-neutrale Position

181/8

Ich denke über Gott:

„er ist genauso ein Mensch wie wir alle auch, aber er ist schon seit langer Zeit Tod, aber er wacht über alle die, die an ihn glauben und zu ihm beten.“

Gott ist für mich wie *„ein heiliger, der zur Kirche gehört. Wie er aussieht, das weiß ich nicht, aber ich glaube er hat 2 Arme, 2 Beine und einen Kopf.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wo bist Du? Wie siehst Du aus? Warum hast Du so eine große Macht über die Kirche und die Menschen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, zensurenbedingte Motive, Kontinuität, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

III. Gymnasium

238/10

Ich denke über Gott:

„Das es ihn gibt, ich aber nie eine richtige Verbindung zu ihm gefunden habe. Ich habe im Konfirmandenunterricht und vorher in der Christenlehre viel darüber gesprochen, es war auch öfters mal interessant, aber eine richtige Vorstellung wie bei anderen stärkeren Gläubigen ist noch nicht da. Und zugegeben auch das Beten bringt mir nicht viel. Ich tat es manchmal doch jetzt habe ich aufgehört, ich nehme mir die Zeit dafür einfach nicht mehr.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich kann meinen Ethiklehrer nicht leiden.“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), lebenskundliche Motive, Kritik am Ethikunterricht

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

196/8

Ich denke über Gott:

„das es eine überirdische Macht gibt die von vielen Völkern als Gott oder als andere irrationales Wesen angesehen wird. Aber ich denke das er nur Teilweise einfluß auf die Erde nimmt. Aber jede Kultur braucht und hat ein überirdisches Leitbild.“

Gott ist für mich wie *„ein übernatürliches, existierendes aber zugleich irrationales Wesen ist.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum hat er den Mensch erschaffen? Warum wird und wurde in seinem Namen gemordet gequält und vergewaltigt? Warum läst er zu das unsere Gesellschaft immer mehr anonym und Geld – und Macht – gieriger wird?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„die freien und uneingeschränkten Diskussionen über Stoff der gerade im Religionsunterricht durchgeführt wird.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

195/17

Ich denke über Gott:

„Ich bin noch auf der Suche nach etwas an das ich richtig glauben kann. Ich bin nicht getauft worden und gehe doch gerne in die Kirche weil es manchmal ein ganz einfach schönes Gefühl ist in diesem Gebäude zu sein. Wenn es ihn wirklich gibt soll er mir ein Zeichen geben.“

Gott ist für mich wie *„etwas undefinierbares, ich habe das Gefühl, daß er manchmal in mir oder bei mir ist, aber andererseits fühle ich mich auch oft allein.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibst Du mir kein Zeichen, daß es Dich gibt? Warum, wenn Du so mächtig bist, läßt Du soviel Elend und Unrecht auf der Welt zu? Kann ich jemals wirklich zu Dir finden? Bist Du wirklich allmächtig?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich möchte auch mehr über andere Religionen und ihre Anhänger wissen, damit ich mir später eine meinung bilden kann.“

Ankreuzungen: thematische Motive Kontinuität, lebenskundliche Motive, religionskundliche Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

45/1

Ich denke über Gott:

„Ich bitte ihn in schwierigen Situationen um Hilfe; wenn ich dann aber all die Probleme auf der Welt sehe, fange ich an, auf ihn ‚zu verzichten‘. Ich weiß nicht warum es ihn geben sollte oder auch nicht. Er scheint auch nicht das Beste zu sein, wie man immer sagt – bzw. schreibt. Die Bibel jedenfalls finde ich nur lustig, da kann ich nicht mehr dran glauben. Ein Mensch

darf es sich heutzutage (Jobsuche, Umweltprobleme ...) gar nicht mehr erlauben, auf so etwas zu hoffen, hilft meistens eh nichts. "

Gott ist für mich wie *„etwas nicht Halbes und Ganzes“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es soviel Unheil auf der Welt (sag nicht, so etwas müßten wir lernen).“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Für mich ist Ethik einfach zu blöd; man soll seine Meinung sagen (tut dies) sie gefällt dem Lehrer einfach nicht (ist trotzdem richtig) und man bekommt so einfach schlechte Noten. Dies ist nicht fair. Es kann doch jeder eine eigene (meist irgendwie richtige) Meinung haben! oder? Außerdem ist der Lehrer scheiße (nicht realistisch).“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, lebenskundliche Motive, Kritik am Ethikunterricht, Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

Skala 4 „offene Nichtreligiöse“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

132/4

Ich denke über Gott:

„Ich glaube nicht an Gott aber wenn ich ihn mir so vorstelle schwebt er auf Wolke 7 mit einem Zepter in der Hand und flucht über die schlechten Menschen.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn du so bekannt bist könntest du mal ein Zeichen oder so etwas von dir geben, daß es ein beweiß gibt das du wirklich exestierst!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös ablehnende Position

183/1

Ich denke über Gott:

„Ich würde sagen es gibt ihn nicht. Es ist nicht erwiesen das es ihm gegeben hat. Aber es ist jeden sein Ding.“

Gott ist für mich wie *„eine Gestalt die ich nicht kenne. Ich weiß zwar was er bedeutet aber für mich hat er keine Bedeutung.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Flieg mal nach Wallhalla und richte Wodan ein schönen Gruß aus O.K.? Wenns ihn gibt er soll mal was sagen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Normalerweise finde ich diesen Glauben nicht unbedingt sinnvoll weil er nicht genau nachgewiesen ist. Deshalb wollte ich mich über diesen Glauben informieren.“

Ankreuzungen: Neugier, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), thematische Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös ablehnende Position

Ich denke über Gott:

„das es ihn nicht gibt weil ich ihn noch nie gesehen habe. Ich sage dazu: Gott gabs nie und es wird ihn nicht geben.“

Gott ist für mich wie *„ein nichts. Aber ich denke das Hitler sowas ähnliches war, weil er alles kontrolliert hat beziehungsweise fast alles. Hitler den gabs wenigstens nicht so wie Gott.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was ist nach dem Tod? Wo lebst du? Wie alt bist du?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Wir schreiben nicht so viel wie die anderen in Ethik. Wir können machen was wir wollen bei unserer Lehrerin und wir haben wenn die anderen Ethik haben Frei.“

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös-ablehnende Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)**Ich denke über Gott:**

„Ich glaube nicht, daß es Gott gibt und das er das Schicksal der Menschen in der Hand hat. Ich glaube auch nicht, daß er da ist, wo er am meisten gebraucht wird, sonst würde es nicht so viele Notleidende Menschen und Gewalt geben. Ich finde es in Ordnung, wenn Menschen an Gott glauben und in die Kirche gehen und alles, aber ich selbst glaube nicht an Gott. Ich gehe aber in Religion um zu verstehen, warum Menschen an Gott glauben.“

Gott ist für mich wie *„Ich glaube nicht an Gott.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen ?

„Warum er es zuläßt, daß so viele Menschen Hunger leiden und warum es so viele Kriege und Verbrechen und so viele schreckliche Krankheiten gibt ?! Warum er (wenn es ihn überhaupt gibt) es so einrichtet, daß manche Menschen in ihrem Leben nur Pech haben?!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen)

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

Ich denke über Gott:

„Ich denke das es Gott nicht gibt. Weil es gibt so viel elend auf der Erde und Gott macht nichts.“

Gott ist für mich wie *„mein Vati denn er ist auch immer so wie jemand der Alles weiß und der nie was falsch macht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum man ihn Gott nennt? Ob er nicht was machen kann das die Kriege aufhören? Ob er nicht eine friedliche Welt schaffen kann? Was kommt nach dem Leben.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Weil wir nicht so viel schreiben und weil wir manches sehr ausgiebig diskutieren.“

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös ablehnende Position

III. Gymnasium

172/18

Ich denke über Gott:

„Um es direkt zu sagen ist Gott für mich ein Hirngespinnst! Das bedeutet allerdings nicht, daß es sinnlos ist zu ihm zu beten, denn Leute die an Gott glauben den gibt Er/Es Kraft die sie dringend brauchen (Christenverfolgung, ihr Glaube an Gott ließ sie sterben). Ich bin Gott, ich meine Gott ist etwas in dem Menschen, etwas psychisches, das versucht die eigene Unvollkommenheit durch die Vorstellung der Perfektion die die eigene Unvollkommenheit ausgleicht. Ich bin Gott für die Kraft dankbar, die er seinen Gläubigern gibt!“

Gott ist für mich wie *„Essen und Trinken, gibt Kraft, das ist unbestritten, trifft aber nicht auf mich zu.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt's Dich?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

230/12

Ich denke über Gott:

„daß er zwar unsichtbar ist, viele Menschen sich aber bei Gott geborgen fühlen, und ihm alles anvertrauen, indem sie beten. Einige Menschen sehen in Gott den einzigen Menschen, der sie liebt. Ohne Gott denken sie, daß ihr Leben unausgefüllt und leer ist. Ich glaube nicht an Gott, bete jedoch manchmal.“

Gott ist für mich wie *„eine Plastikschißel. Wenn sie mal runterfällt (wir Probleme haben) hebt man sie wieder auf, klebt den Riß und sie ist wieder ganz. Gott heilt in einigen Fällen diese Risse. Er und wir sind dann die glücklichen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„ich habe an Gott keine Fragen, da ich nicht an Gott glaube.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Im Religionsunterricht wird nicht nur über Gott geredet, auch über internationale Probleme (z.B. Alte, Behinderte, Ausländer, Außergestoeene).“

Ankreuzungen: Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen), lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

119/8

Ich denke über Gott:

„Ich denke, daß Gott nur in den Köpfen der Menschen ist und daß Ereignisse, wie z.B. Jesus nur ‚veredelt‘ wurden. Es kann ja sein, daß da früher mal ein intelligenter Arzt mit eigenen besonderen Fähigkeiten (die andere nicht kannten) war. Aber die Menschen machten gleich einen ‚Gottessohn‘ aus ihm. So war es mit vielen anderen Ereignissen auch. Denke ich!“

Gott ist für mich wie *„eine Art Scheingestalt. Sie hilft dem Mensch als ständig zuhörender Freund aus inneren Konflikten.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn es dich gibt, warum passiert mir und auch Menschen in der ganzen Welt immer wieder Schlechtes und Verletzendes? Wenn in der Arche Noah nur gute Menschen mitgenommen wurden, warum gibt es dann böse und gemeine Menschen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„Weil ich nach Beendigung des 1. Religionschuljahres keine Möglichkeit hatte ins Fach Ethik zu wechseln (die anderen Schuljahre auch nicht).“

Ankreuzungen: Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen), fachfremde Motive
 Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

Skala 5 „Atheisten“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

157/7

Ich denke über Gott:

„Das es ihn garnicht gibt, es ist überhaupt nicht wahr das er Menschen heilen kann, und das er die Menschen zu Gott Geborgenheit finden können. Ich glaube auch nicht an diese schnulzen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

108/9

Ich denke über Gott: *„In gibt es nicht.“*

Gott ist für mich wie *„ein Stück Scheiße.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ich habe keine Fragen an gott weil ich nicht an gott glaube.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös ablehnende Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

267/2

Ich denke über Gott:

„Gott ist ein nichts nur eine Einbildung der Menschen. Menschen haben viele Götter sie haben Erinnerungen von Statuen wie vielleicht einmal Gott ausgesehen hat“

Gott ist für mich wie *„Luft, ich merke ihn nicht wenn Er mir mal helfen soll. Aber es gibt viele Menschen die an Gott glauben und sie denken das er ihnen hilft aber es ist nicht so, Gott gibt es nicht ist nur eine dumme Einbildung der Menschen. Man muß sich selber helfen Gott hilft nicht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn man dich einmal braucht und warum du uns da nicht hilfst. Warum kannst du nicht einmal einen Wunsch erfüllen“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„viel Ausfall, nur manchmal interresiert das Fach.“

Ankreuzungen: Kontinuität, fachfremde Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös ablehnende Position

230/4

Ich denke über Gott:

„Ich glaube nicht an Gott. Wenn er da wäre, würde nicht so viel passieren. Vielleicht fühlen sich die Leute, die an Gott glauben geborgen, aber ich tue nicht.“

Gott ist für mich wie *„ein Wesen das überhaupt nicht existiert!“*

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Gar keine. Ich glaube nicht an ihn.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„meine ganze Klasse hat Religion gemacht, da wollte ich nicht alleine im Ethikunterricht bleiben. AN GOTT GLAUBE ICH NICHT!!!“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen)

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös ablehnende Position

III. Gymnasium

172/14

Ich denke über Gott:

„ist ein Gegenspieler Satans und man sollte nicht nur an Gott glauben sondern auch an den Satan. Wie können sie das mit Überzeugung sagen das Gott gut, nett u. lieb (ist, d. Hrsg.) woher nehmen sie ihre Information wie können sie sich das anhaben dies über Gott zu sagen vielleicht ist Gott ø Satan.“

Gott ist für mich wie *„Ich sage nur Kreuzzüge, Hexenverbrennung im Mittelalter und in der heutigen Zeit werden Kriege in Namen Gottes geführt.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gott wer ist Gott ein Wesen ein tier ein Mutant. Ich glaube nicht an Gott das er der einzige ist. Oder glauben sie das wir die einzigen im Weltall sind. Ich möchte einfach nur fragen wie es ist als Gott der Götter.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Elternwille,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös ablehnende Position

261/11

Ich denke über Gott:

„Gott ist nicht vorhanden. Christen glauben an ihn. Ich glaube nicht an Gott aber ich verachte Christen nicht, die an ihn glauben. Ich kann damit leben, es gibt solche und solche Menschen.“

Gott ist für mich wie *„etwas, daß es nicht gibt. Man glaubt an etwas was nicht vorhanden ist. Christen sagen, Gott kann man mit nichts vergleichen!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ich glaube nicht an ihn! Ich würde aber gern wissen, warum Gott immer als Mann dargestellt wird? Warum beten Christen: ‚Herr unser Gott‘ und nicht ‚Frau unsere Göttin‘ “

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Wir mußten Religionsunterricht nehmen. Es war Pflicht. Ich bin nicht christlich!“

Ankreuzungen: Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, fachfremde Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

Ich denke über Gott:

„Es gibt ihn nur in Träumen und Vorstellungen. Die Menschen brauchen immer etwas, woran sie sich klammern können, damit sie nicht allein sind. An irgendetwas ideales muß man doch glauben. Die Menschen haben Gott erfunden, denn sie sahen vor 2000 Jahren und länger her viele Dinge, die sie sich damals noch nicht erklären konnten, so war es in allen Kulturen oder wieso haben die Griechen für alles einen Gott und wir nur einen?“

Gott ist für mich wie *„ein Glaubensbild was es nur in den Köpfen der Menschen gibt.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum erscheinst du heutzutage nicht und vollbringst Wunder, vielleicht, weil diese sogenannten Wunder heutzutage zum größten Teil wissenschaftlich erklärbar sind? Vergeßt es! Es gibt so etwas wie diesen Gott nach euren Vorstellungen nicht! Oder wieso wollte er das Volk Israel in der Wüste eingehen lassen und ließ sich nur von Mose überreden es zu lassen. Ich bitte sie wie in einem schlechten Kitschroman.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös-ablehnende Position

Skala 6 „Unsinn“**Gymnasium****Ich denke über Gott:**

„Das er in der Not den Menschen seelischen Beistand gibt, aber nicht wie viele Glauben, auch Materiell wirksam zu sein. Gott birgt noch sehr viele Geheimnisse die es lohnt zu erkunden. Ich habe vor Pfarrer zu werden. Ich möchte ab heute auf Sex, Alkohol und Drogen verzichten. Gott ist cool, alt, selten.“

Gott ist für mich wie *„das Salz in der Suppe, das Steak auf dem Teller (schon blutig), die Butter auf dem Butterbrot, die Brust einer Frau, man sieht sie aber man darf sie nicht anfassen“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie alt bist du? Gibt es den Weihnachtsmann? Haßt du einen Harem? Warum kommt der Osterhase nicht zu mir? Wann stirbt die Kelly Family? Gibsts dich? Warum redest du sooft mit mir? Warum wächst Eis nich an Bäumen? Wann ist der Weltuntergang? Wer hat Jan xy erschaffen? Warum strafst du mit ihm die halbe Menschheit? (Die andere kennt ihn nicht) Warum hat Nicole xy so wenig Busen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Die Leute im Ethikunterricht gefallen mir nicht, in Ethik sind nur hirnlose. Ethiklehrerin sieht keimig aus“

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Skala 7 „Unklassifizierbare“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

187/2

Ich denke über Gott:

„Das er nicht fehr ist“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„wie sie tarauf gekommen sind dass es Gott giebt“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, nichtreligiöse Position

II: Regelschule: Realschüler(innen)

189/7

Ich denke über Gott:

„kein Kommentar“ daneben großes gemaltes Hakenkreuz (d. Hrsg)

Gott ist für mich: *„keine Antwort“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibst Du mir nicht mal schön viel Geld? Ausländer raus.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil Ethik scheiße ist“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive,

Junge, getauft religiöse Sozialisation deutlich, religiös ablehnende Position

III. Gymnasium

46/1

Gott ist für mich: *„kann man nicht beschreiben“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? *„Warum es so viel Elend auf der Erde gibt?*

Warum sieht man dich nicht? Bist du männlich o. weiblich? Hast du die Erde wirklich erschaffen?

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich wollte konfirmiert werden. Ich bin gegangen weil ich das wollte und nicht meine Eltern“

Ankreuzungen: Kontinuität

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

Skala 8 „Fragende“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

253/12

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? „Warum läßt Du es zu das die Menschen sich gegen seitig bekriegen?

Und warum läßt du sie auch Tierversuche oder Tiere töten?

Warum unternimmst du nichts gegen die Atomversuche und die Umwelt verschmutzung?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, lebenskundliche Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

14/11

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? „Was macht er? Wie sind so viele Menschen von zwei Menschen entstanden?

Warum kann man ihn nicht sehen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive,

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

II. Regelschule: (Realschüler(innen))

43/10

Ich denke über Gott:

„sind alle schon genannt.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Woher soll ich wissen das es Gott überhaupt gibt. Wie sieht Gott aus wenn es ihn gibt und wo ist er. Wenn es einen Gott gäbe, warum hat er dann die Welt so ungerecht aufgeteilt? Wir leben hier in Überfluß und in Afrika verhungern die Kinder. Gott hast Du einen langen Bart?

Wie lange hab ich noch zu leben, Gott?

Wie alt bist Du? Wo lebst Du? Ist es da cool? Komme ich da auch hin? Sind da auch meine Opa, Oma und mein toter Hund Tommy?“

Warum besucht Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Elternwille, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

167/4

Ich denke über Gott:

„Wenn es ihn wirklich gibt, wieso gibt es soviel Ungerechtigkeit und Leid auf der Erde?“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum denken viele Menschen das es Dich gibt? Warum glauben noch so viele Menschen an Dich, obwohl es so viel Leid auf der Welt gibt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„weil ich konfirmiert werden wollte und da habe ich mir gedacht, das ich da nicht in den Ethikunterricht gehen kann. Und man kann manche Berufe nur bekommen, wenn man konfirmiert ist!“

Ankreuzungen: Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen), thematische Motive, Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent - neutrale Position

189/6

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie sieht die Zukunft aus? Was wird aus den Menschen? Wird alles mit Computern gesteuert? Warum gibt es kein Frieden auf der Welt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

III.Gymnasium

143/10

Ich denke über Gott:

„Wenn Menschen unverschuldet die Wohnung verlieren und hungern müssen, frage ich mich warum Gott ihnen nicht hilft?“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was kommt nach dem Tod? Was passiert mit meiner Seele? Gibt ein Leben nach dem Tod? Wie lange existiert die Erde noch?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lebenskundliche Motive,

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

110/10

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? *„Wie siehst du aus?“*

Wie alt bist du? Warum gibt es so viele Kriege auf der Welt? Wo und wie wohnst du? gibt es bei dir noch andere Menschen? Ernährst du dich irgendwie?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive,

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, ambivalent-neutrale Position

218/6

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? *„Warum hilfst du uns nicht? Was ist das Geheimnis des Universums? Wird es wirklich eine Enterprise geben? Warum bin ich hier?“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Freundschaft zu Mitschüler(innen),

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

9. Klassen

Skala 1 „Religiöse“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

107/5

Ich denke über Gott:

„das er wie ein Freund zu uns ist, und uns hilft und immer und jede Zeit für uns das ist, das finde ich schön und ich hoffe er gibt uns nicht auf.“

Gott ist für mich wie *„ein Heilmensch der uns immer wieder hin bekommt wenns uns schlecht geht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er nicht überall Frieden schaffen kann. Es soll kein Krieg und kein Elend mehr auf dieser Welt geben das wäre mein größter Wunsch an Gott.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, thematische Motive, lebenskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

76/5

Ich denke über Gott:

„Gott ist das Glück; Gott ist die Not; Gott ist das Essen; Gott ist die Freude; Gott ist das Leid; Gott ist alles auf der Welt“

Gott ist für mich wie *„ein König, der sein Volk vor Krieg schützt oder es regiert und es beherrscht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt Gott leiden zu? Warum zeigst du dich nicht? Warum sind die Dinosaurier ausgestorben? Was passiert nach dem Tod? Wieso gibt es Krieg?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), kirchliche Sozialisation, thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

107/10

Ich denke über Gott:

„so damit er allgegenwärtig ist und mir aus allen Problemen hilft die mir auf dem Herzen liegen. Ich stelle ihn mir nicht als Mensch vor mehr als geistlich auftretendes Wesen das über die Menschen herrscht.“

Gott ist für mich wie *„das Leben in dem ich lebe, er ist wie meine Freundin zu mir, ich lernte ihn zu lieben und seine Meinungen zu verstehen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ist es denn gerecht wenn unser Religionslehrer uns mit Worten beschimpft oder unsere eigenen Meinungen nicht akzeptiert. Ist das denn gut. Ich glaube nicht. Kannst Du mir meine Fehler im Leben verzeihen. Bitte!!! Bist Du mir böse weil meine Eltern nicht an dich glauben können ich hoffe nicht. Denn ich denke für immer an dich.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich möchte mehr über Gott u. die Welt kennenlernen und Gott lieben wie meinen Nächsten.“

Ankreuzungen: Kontinuität, religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, thematische Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös zustimmende Position

85/17

Gott ist für mich wie *„eine schöne duftende Rose, die ich überall sehe wo ich hin gehe und denke auch an ihn wenn ich eine sehe.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt er das Leid auf der Erde zu? Warum läßt er die Menschen hungern? Warum holt er immer die besten Menschen nach oben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Weil ich es meiner Oma versprochen habe, bevor sie starb, daß ich Konfirmation mache.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, Elternwille

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

28/8

Ich denke über Gott:

„Jeder der an Gott glaubt in dem ist Gott. Er gibt einem Kraft. Denn die Menschen die an ihn glauben die sind von ihm überzeugt bekommen so denken sie wieder Kraft zum Leben. Gott ist unser Richter der über Gut aber auch Böses entscheidet. Gott gibt uns die Voraussetzung zum Schaffen was wir Menschen daraus machen liegt bei uns (meist Böses).“

Gott ist für mich wie *„Richter der über steht und entscheidet. Wie ein Sonnenstrahl der versucht das Dunkle zu erleuchten. Wie ein Schluck Wasser durch den die meisten Menschen überleben.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Sind wir ganz alleine im Universum? Warum läßt du zu das wir Menschen dein Schaffen dein Werk die Welt zerstören? Bist Du ganz allein da oben oder hast Du Helfer? Gibt es ein Leben nach dem Tod? Wie war es Dir möglich das so viele Menschen an Dich glauben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„das man über unser Dasein und über den tieferen Sinn des Lebens nachdenken.“

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, Neugier, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

202/5

Ich denke über Gott:

„das man an ihn glauben muß; man kann ihn sich nicht als Mensch vorstellen“

Gott ist für mich wie „ein Wesen an den man glauben kann (Dieser Glauben ist für einen Christ wichtig), er ist kein Mensch wie wir.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„wie er mit der Kreuzigung vertig geworden ist; wie er gelebt hat; ob er oft glücklich war“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

163/1

Ich denke über Gott:

„Gott ist ein vollkommenes ‚Wesen‘ das man nicht sehen kann, aber manchmal innerlich spürt, wenn man Angst hat. Er wird nie bewiesen werden, weil er ein übernatürliches ‚Wesen‘ ist.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso kannst du das Elend nicht beseitigen? Wieso kannst du die Wirtschaftsprobleme in Europa nicht einfach wegtun. Bist du wirklich überall?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich gehe in den Religionsunterricht, weil ich in der Kirche auch im Posaunenchor mitspiele und weil ich zu jedem Gottesdienst mit leute.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lehrerbezogenes Motiv, Neugier, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

162/12

Ich denke über Gott:

„Gott ist das gute in uns. Er ist wie Jesus der seinen Jüngern die Füße wäscht.“

Gott ist für mich wie „das gute in uns“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Keine er beantwortet mir jede“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Das ich von der Bibel (Jesus) lerne.“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

7/11

Ich denke über Gott:

„Das er fast immer in unseren Gedanken ist und über jedem seine Probleme informiert ist.“

Gott ist für mich wie „ein Ansprechpartner der mir bei Problemen hilft die ich mit meinen Eltern nicht lösen kann.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum schuf er Adam und Eva? Warum läßt er alles so ohne weiteres auf der Welt passieren? Warum ist Gott unsichtbar für die Menschen? Warum hilft er Menschen nicht, die große Probleme haben? Warum schuf Gott das Böse und das Gute? Lebte Gott wirklich oder ist er nur eine Einbildung der Menschen? Wie lange lebte Gott und wie starb er?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Das man offen über Gott, seine Probleme u.a. Themen frei reden kann.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

85/12

Ich denke über Gott:

„Man sollte sich über Gott keine Meinung über sein Aussehen bilden sondern über seine Taten, sein Wesen und sein Eigentliches Dasein. Gott kann nicht überall sein, wo Elend ist denn der Mensch hat es verzapft und es nicht die Aufgabe von Gott das wieder auszulöffeln.“

Gott ist für mich wie *„ein zweiter Vater oder wie ein Tagebuch. Ich kann ihm total vertrauen, weil er mir immer zuhört, der ist halt vollkommen. Er sagt mir nicht mit schlechten Worten, was ich tun soll, er leitet mich von innen raus.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ich möchte ihn fragen ob er jedem von uns etwas besonderes zugedacht hat solange wir leben. Jeder müßte vielleicht erst irgendwas besonderes tun, damit sich das Leben lohnt. Wieso ist alles so gut vorbereitet auf das was ihn erwartet wie zum Beispiel die Geburt, daß da auf einmal ein Kind fix und fertig da ist um zu leben. Wieso bekommen manche irgendwelche Zeichen von Gott. Einbildung?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Es werden auf menschliche Gefühle und Zustände (eingegangen, d. Hrsg.) zusammen mit anderen.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Neugier, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

225/16

Ich denke über Gott:

„Das er uns bestrafen will mit all dem Elend auf der Welt. Er will uns eine Lehre geben, denn die Menschen sind böse und nützen Gutmütigkeit aus.“

Gott ist für mich wie *„die Liebe, Helligkeit, Hoffnung und all die guten Eigenschaften die man findet. Ich glaube das es ihn gibt und ich glaube auch daran.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum hat er die Menschen erschaffen? Wie sieht er aus? Warum zeigt er sich nicht einmal? Wie geht es weiter nach dem Tod? Warum hat er seinen Sohn Jesus so qualvoll sterben lassen? Kann Gott auch böse sein?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil ich an meine Religion glaube und auch mehr über sie erfahren will“

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation, thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

62/16

Ich denke über Gott:

„Das er kranken und armen Menschen auf seine Weise hilft. Bsp. Meine Uroma ist mit einem lächeln auf dem Gesicht gestorben, ich war dabei. Warum? Ich habe mit ihr bevor sie gestorben ist, gebetet.“

Gott ist für mich wie *„etwas das man nicht sieht, das aber doch da ist.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie sieht es im Himmel aus?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„weil man gute Sachen machen kann (auch mal Spiele oder so) und weil der Lehrer allgemein netter als andere Lehrer ist.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Neugier, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts
 Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

III. Gymnasium

117/6

Gott ist für mich wie *„mache dir keine Bilder von Gott, trotzdem ist er für mich eine Person, mit der man alles besprechen kann, Gedanken austauschen / klöhnen der meiner Meinung nach zu oft verurteilt wird.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum mußte ausgerechnet Eva auf die Versuchung reinfallen? Wann wird endlich jeder / jede kapieren, daß es so nicht weitergeht?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„nicht ‚nur‘ religiöse Probleme Themen werden behandelt, sondern z.B. auch Philosophen.“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive
 Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

207/5

Ich denke über Gott:

„Gedankenexperiment (keine absolute Auffassung od. Glaubensaussage): Gott ist ein wachsender Gott. Er wollte wissen, wie er ist, und hat darum den Mensch zu seinem Ebenbilde geschaffen. Anfangs war er dem Menschen sehr ähnlich, war willkürlich, ehrgeizig und eifernd (Eindruck, den mir der Anfang d. AT gibt). Dann wurde er gerecht, gab mit den 10 Geboten eine ‚Verfassung‘ nach der er gerecht richten kann. Mit dem Tod Christi zur Vergebung der Sünden ist diese Gerechtigkeit aufgehoben; Gott hat sich vervollkommen zu einem gnädigen Gott.“

Gott ist für mich wie *„ein Vater (Diesen Vergleich führe ich nur, wenn er positiv für Gott ausfällt.)“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es eine absolute Wahrheit? Gibt es eine ‚richtige, wahre‘ Religion? Oder haben alle Religionen richtige und falsche Aspekte? Sind Religionen nur Modelle und stimmen deshalb in wesentlichen, aber nicht in allen Dingen mit der Wirklichkeit überein? Kann für uns Widersprüchliches gleichzeitig Gültigkeit besitzen, wahr sein (wie es z.B. in der Physik ist: Licht-Welle und Teilchen)? Woran erkenne ich, was von dir kommt und was nicht?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„Im Religionsunterricht wird (neben meinem Elternhaus und kirchl. Gruppen) am intensivsten über Religionen, Kirchen und Glauben gesprochen.“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, thematische Motive, religionskundliche Motive
 Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„man kann ihn nicht wissenschaftlich nachweisen, aber ich glaube er personifiziert Personen, die Eigenschaften von Jesus besitzen, z.B. Hilfsbereitschaft, die Fähigkeit anderen zu dienen, Barmherzigkeit Im gewissen Sinne aber fürchte ich mich auch vor ihm (Arche Noah) er hat die Welt geschaffen, wieso soll er sie nicht auch zerstören. Wieso sieht er zu, wie wir sein Werk kaputt machen? Ich bewundere ihn, bin aber auch ehrfürchtig.“

Gott ist für mich wie *„manchmal wie ein Sonnenstrahl (so hell, wie kein anderer), aber bevor er meine Haut berührt, verschwindet er wieder. Gott ist für mich wie ein kurzer Ausblick auf all die Dinge, die mich glücklich machen, doch bevor ich diese Dinge alle fassen kann mit meinem Verstand, verschwindet dieser Ausblick wieder.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso er nicht eingreift, wo Elend ist? Wieso er die vielen Kriege zulässt?! Wieso sieht er zu, wie wir sein Werk zerstören? Wann ist der Welt Ende? In der Bibel steht Volk wird sich über Volk erheben Wieso verhindert er das nicht? Ich denke er will unser Bestes? Ist unser Tod das Beste?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Er hilft uns was er kann, doch er ‚belohnt‘ uns nicht, wenn wir faul sind (z.B. Noten in der Schule!). Er gibt uns Kraft in Angst u. Verzweiflung und er beweist uns damit, daß es ihn gibt. Auch wenn wir keine Freunde mehr haben, die uns Liebe geben, Gott steht zu uns und gibt uns das Nötige. Er erleichtert uns das Leben.“

Gott ist für mich wie *„ein Licht in dieser Welt, wo soviel Elend herrscht. Aber ich glaube man sollte sich kein genaueres Bild von ihm machen. Man erlebt ihn ja und das ist das wichtigste. Ein Bild ist sinnlos, weil man dann etwas anderes von ihm erwartet, wie das was er einem gibt!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt er mich in wirklich schwierigen Situationen im Stich? Wie kann er so vielen Menschen gleichzeitig helfen? Warum läßt Du unschuldige Menschen sterben? Wie ist das Universum entstanden?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„Gott sollte sich gar nicht in jede Angelegenheit der Menschen einmischen: Vor langer Zeit hat er den Menschen die ‚Welt‘ gegeben. Sie sollen sie beschützen und hüten mit allen Tieren darauf und natürlich der Natur. Ich glaube auch nicht, daß sich Gott in diese Angelegenheiten jemals einmischen wird. Jedoch weiß ich, daß Gott immer bei mir ist, als Symbol trage ich sein Kreuz. Er hilft nicht nur mir, sondern auch meiner Familie in kritischen, ungesunden Situationen. Danke Gott!“

Gott ist für mich wie „ein mächtiger Geist, der die ganze Welt umrundet und mit den Wolken zieht. Er hat auch nur 2 Augen. ist aber trotzdem allgegenwärtig. Seine Stimme ist tief und freundlich. Er ist ein sehr weises männliches Wesen und mittleren Alters.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieviel Zeit haben wir noch auf dieser Erde? Wirst du dich jemals in die Angelegenheiten über Umwelt... einmischen! Wirst du jemals Menschen wieder eine so große Verantwortung für einen ganzen Planeten geben? Wie ist es im ‚Himmel‘? Gibt es nach unserem Tod ein neues Leben? Wann werde ich sterben, wann meine Familienmitglieder? ähnliche Zukunftsfragen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Kennenlernen von anderen Religionen; mehr über Bibel, ihre Aussagen, Hintergründe zu erfahren, ergründen; kirchliche Feiertage, Feste mit ihren Bräuchen, Traditionen kennenzulernen und trotzdem nicht gedrängt zu werden, an Gott zu glauben.“

Ankreuzungen: Kontinuität, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, religionskundliche Motive, thematische Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts
Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

182/14

Ich denke über Gott:

„Gott ist nicht so, daß er das Elend und die Not dieser Welt nicht sieht, vielmehr denke ich, daß die Menschen sich selbst helfen sollen und nicht denken sollen ‚Gott macht schon!‘. Ich denke, wenn Gott ein schweres Leben zuläßt, dann will er dem Menschen viele Eindrücke vermitteln, desto deutlicher wird Hilfe und Dankbarkeit. Gott gab das Leben als eine Art Vorbereitung/Probezeit oder ‚Lehrzeit‘ für sein Reich. Der Himmel ist allerdings nur ein Symbol für sein Reich, denke ich.“

Gott ist für mich wie „ein ‚Zuhause‘, das mich nach dem Leben erwartet. Er ist für mich wie ein Wesen, das ich vielleicht nie vollends verstehen werde, aber dessen ich mir sicher bin, das gut ist, was es gibt und tut. Gott ist wie ein Freund, der zwar nicht antwortet, aber versteht und mir hilft zu ertragen, was ich im ersten Moment vielleicht auch nicht als gut befinde.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es so wenige Menschen, die bereit sind den anderen zu helfen die Augen zu öffnen und bereits begangene Fehler gutzumachen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„ich möchte mehr über Menschen mit christlicher Einstellung erfahren, die anderen Menschen helfen; ich möchte Anstoß zum ‚Drüber Nachdenken‘ geben, bei Sachen, die im Alltag kaum zur Sprache kommen (und selbst dazu angeregt werden).“

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, religiös-bekennende Motive, thematische Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

236/7

Ich denke über Gott:

„Gott ist für mich kein unsichtbares Wesen, was um die Erde schwirrt. Er ist etwas, was jeder von uns in seinem Kopf hat. Jeder hat eine eigene Vorstellung von ihm. Er ist eine Vertrauensperson zu der wir reden können und der wir unsere größten Wünsche erzählen. Ich bin d. Meinung jeder hat eine eigene Vorstellung von ihm. Und seine Haupteigenschaften findet man in der Bibel.“

Gott ist für mich wie „eine Vertrauensperson, der ich all meine Probleme, Wünsche, Ängste und Gedanken erzählen kann. Ich bin d. Meinung er leitet mich auf meinen Wegen und unterstützt mich.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig: „Man kann alles das was man über Gott und das Leben denkt einmal in einer Gruppe ausdiskutieren.“

Ankreuzungen: thematische Motive, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

118/13

Ich denke über Gott:

„Ich denke, daß das woran wir in ‚ihm‘ glauben ein Teil von uns selbst ist. Daß, er nicht wie ein Opa, der auf einer rosa Wolke über uns schwebt ist, sondern einfach etwas, woran man glauben kann. Gerade, wenn man nicht stark an sich selbst glaubt, aber an Gott, so ist dieser Glaube an Gott auch der an sich selbst. Wenn man nachdenkt warum wir leben, wohin wir gehen, über die Zusammenhänge unseres Lebens, so ist Gott die Tiefe (z.Bsp. in Gefühlen wie Liebe, Haß usw.).“

Gott ist für mich wie „jemand der alles über mich weiß, der bis tief in mich sehen kann, mich von Grund auf begreift. Durch ihn lerne ich mich selbst begreifen. Er ist wie ein Vertrauter.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum hörten die Menschen auf an ihn zu glauben? Was ist Gott überhaupt – eine Marterie? Was macht die Menschen stark, die an ihn glauben? Warum gibt es trotzdem Kriege, die in seinem Namen geführt werden? Schreibt Gott uns vor in die Kirche zu gehen, ist sie wirklich das Gotteshaus, warum soll die Kirche ihn uns näherbringen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig: „Im Religionsunterricht gibt es keinen so hohen Noten u. Leistungsdruck u. man spricht über Alltäglichkeiten + Probleme, die im ‚normalen‘ Unterricht unter den Tisch fallen.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

38/11

Ich denke über Gott:

„Gott regelt nicht alles, was auf der Erde passiert, sonst hätte er dem Menschen keine Intelligenz gegeben; Gott lenkt nur bei best. Dingen ein u. evt. auf Gebete-Bitten hin; Gott hat die Erde geschaffen, aber nicht in 6 Tagen, Gott ist keine Intelligenz, die man sich vorstellen kann; ‚Gottes Intelligenz‘ ist für uns nicht vorstellbar“

Gott ist für mich wie „eine weiche Wolke, die mich in Notsituationen, bei Verzweiflung, bei Kummer u. Schmerz, bei Not u.a. Leiden auffängt und mir Mut u. Kraft gibt – mich stärkt.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, religiös-bekennende Motive,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„Er hilft einem, auch wenn man das meist nicht mitbekommt. Ich denke, er sorgt für Gerechtigkeit.“

Gott ist für mich wie *„eine Zuflucht in schlimmen Zeiten. Wenn man schon die Hoffnung aufgegeben hat, kommt meist alles ganz plötzlich wieder in Ordnung. Das kann ich nur durch Gott begründen. Er ist also der Retter in der Not.“*

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Ich bin nicht christlich, also auch nicht getauft. Trotzdem kann ich es mir gut vorstellen. Ich glaube also an Gott, ohne in zur Kirche zu gehen. Ist das richtig von mir?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich bin nicht gläubig. Trotzdem interessiert mich der chr. Glauben. Durch den Unterricht kann ich wenigstens ein paar Erfahrungen machen, was die Religion angeht.“

Ankreuzungen: Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„Ich denke über Gott, daß er kein bestimmtes Geschlecht hat, er hat von allem etwas sogar von gut und böse. Ich denke Gott ist nicht vollkommen, er kann lernen und sich über kleine Dinge freuen. Er ist fähig den waren Menschen selbst hinter einer Maske zu erkennen. Er ist bei uns, um uns, und mit uns in Not, Freude und Leid.“

Gott ist für mich wie *„ein Freund, ein Begleiter, wie aufbrausendes Wasser, Stille, wie eine Kerze die uns im Dunkeln hilft, wie ein offenes Buch aus dem wir lernen können und manchmal in es hineinschreiben.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ob er sich zu jedem Menschen gläubig oder nicht, gut oder böse, verschlossen oder offen zu jedem Menschen fühlt? Ob sich im Himmel alle wiedertreffen und es ein Leben nach dem Tod ein Licht am Ende des Tunnels gibt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil ich die Gemeinschaft mag, weil ich religiös erzogen wurde, weil ich es besser finde an Gottes Existenz und Schöpfung zu glauben als irgendwelche wissenschaftliche Erklärungen (bezügl. der Entstehung des Lebens).“

Ankreuzungen: Elternwille, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, kirchliche Sozialisation, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Ich finde er ist über uns. Aber wieso es soviel Leid in der Welt gibt und warum sich alle Menschen bekämpfen ich glaube das kann weder Gott noch sonst irgend jemand beantworten. Ich bin zwar nicht kindlich, aber wenn ich abends alleine bin rede ich oft mit Gott und meinem Bruder und ich finde es hilft und ich bin beruhigt das alle Menschen die ich lieb hatte und die gestorben sind bei Gott sind. Denn er beschützt uns und sie.“

Gott ist für mich wie *„ein Freund der einem immer zuhört wenn man traurig ist. Er ist immer da obwohl man ihn noch nie gesehen hat. Ich wäre froh wenn man endlich beweisen könnte ob es Gott gibt oder nicht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum die Welt so langsam kaputt geht? Wie die Menschen entstanden sind? Wie es meinem Bruder geht? Was ich in den nächsten Jahren alles verbringe? Welche meiner ‚Freunde‘, wahre Freunde sind? Wem ich wirklich vertrauen kann. Wie es nach dem Tod weitergeht und warum es so ungerecht auf der Welt zugeht. Wieso sich Schwarze und Weiße bekämpfen und warum es überhaupt so etwas wie Ausländerhaß gibt. Und warum ist es bei den Frauen so ungerecht im Leben. Wieso bekommen wir unsere Tage jeden Monat und warum haben es die Männer so leicht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Der Religionslehrer ist absolut nett und verständnisvoll. Wir machen nicht so schwere LK wie in anderen Fächern.“

Ankreuzungen: Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen), thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, lehrerbezogene Motive Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

249/12

Ich denke über Gott:

„Es ist wichtig für mich, daß ich weiß, daß es ihn gibt. Es gab in meinem Leben schon viele Ereignisse in denen mir der Glaube geholfen hat. Zum Beispiel ein Leben nach dem Tod gibt mir Kraft und nimmt mir die Angst vor dem Tod. Ich fühle mich in der biblischen Welt wohl, schon als kleines Kind, als ich im christl. Kindergarten war. Es liegt bestimmt an der Weise, wie man den Kindern das Christentum vermittelt.“

Gott ist für mich wie *„ein Schutzschild und etwas wonach ich greifen kann, wenn ich einmal keinen Ausweg finde. In meiner Familie sind sie alle auch gläubig und setzen auf Gott als Helfer in der Not.“*

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Wie sieht das Leben nach dem Tod aus? Ist Dein Sohn Jesus auch dort? Werde ich in den Himmel kommen? Was passiert mit der Menschheit nach dem Jahr 2000? Gibt es für die Fehler der Menschheit noch einen Ausweg? Werde ich von schlimmen Krankheiten bewahrt bleiben? Werden meine Sünden mir vergeben werden?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Andere Religionen muß man erst kennenlernen, um sie besser verstehen zu können und damit zu tolerieren, oder sogar ihr beizutreten.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

190/11

Ich denke über Gott:

„Gott ist eine Gestalt, die übermäßig starke Kräfte besitzt, so daß er vieles, was auf der Erde geschieht Regeln kann, aber leider nicht alles. Ich denke, Gott sieht uns Menschen immer und beobachtet, wie wir uns verhalten, und hilft mir und natürlich auch anderen Menschen, wenn es zum Schlimmsten kommt. Deshalb kommt nach einer Krise immer ein Hoch.“

Gott ist für mich wie *„ein großer Vater, der immer bei mir ist und mir auch hilft, wenn ich in Not bin, oder ihn in der Kirche um seine Hilfe bitte.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es immer noch soviel Elend auf der Erde? Hast du nicht noch mehr Kräfte, den Menschen auch noch zu helfen, die genauso in Not oder noch mehr sind als ich? Hilfst du auch Menschen, die dich bitten zu helfen, wenn sie es nicht in der Kirche tun?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich finde im Religionsunterricht werden sinnvollere Themen behandelt als im Ethikunterricht. Ethikunterricht finde ich sinnlos.“

Ankreuzungen: Kontinuität, religionskundliche Motive, thematische Motive, Kritik am Ethikunterricht

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös zustimmende Position

209/17

Ich denke über Gott:

„Ich glaube das es Gott gibt, ich glaube an den 3-einigen Gott. Aber ich denke man soll einen vernünftigen Glauben ausüben, d.h. ich finde es nicht richtig wenn man intolerant auf andersgläubige reagiert, wenn man keinen lebendigen Glauben ausübt, das heißt wenn man nach alten relig. Riten lebt. Ich glaube das Gott einen gelebten, modernen Glauben gut findet.“

Gott ist für mich wie *„ein Feuer, daß leuchtet und brennt – aber nicht verbrennt, nicht zerstört!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es Gerechtigkeit? Ein Leben nach dem Tod? Wieso gibt es Kriege?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht ?

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, thematische Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös zustimmende Position

263/8

Ich denke über Gott:

„Gott ist für mich der Ursprung aller Dinge. Er ist für mich Vater und Vertrauter. So'n bißchen wie die Indianer: Gott = Vater und Natur = Mutter. Empfänger aller meiner Liebe und Dankbarkeit. Wo wir herkommen u. hingehen. Er ist überall, wir müssen ihn nur bemerken wollen. Letzte Rettung, wenn alle einen verlassen haben. Ich verdanke ihm alles, ich kann ihm nicht entfliehen oder ihn austricksen, irgendwann komme ich dahin, wo er mich haben will.“

Gott ist für mich wie *„Musik, eine schöne Melodie, ein Spruch oder ein wahres Wort, ein lieber Mensch, eine gute Tat, ein Sonntag, Sonnenschein, Abendrot, Natur (-wunder), Liebe eine Nacht mit meinem Liebsten, Meditation, Mystik, Spiritualität, ALLES! + LEBEN!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Welche Prüfungen hast Du noch so für mich bereit? Warum bist Du nicht schon längst ausgerastet (z.B. Sinflut) angesichts dieser beschissenen, ungerechten, Dich vergessenden Welt? Wann gibt es endlich mal 'n riesengroßen Knall? Was hast Du noch so mit mir vor? Werd ich Dich eines Tages sehen? und und ...“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Der Ethikunterricht ist an unserer Schule ‚unter aller Sau‘, weil die Ethiklehrer oft auf die Schnelle nicht ausreichende Ausbildung hatten und so viele Ethiklehrer plötzlich gebraucht wurden. Viele Ethiklehrer nehmen das Fach auch nicht ernst oder/und stehen mit ihren persönlichen Auffassungen nicht hinter dem, was sie lehren (sollen). Das ist auch der Grund warum unter meinen Mitschülern Ethik mit Abstand das ‚ödeste‘ Fach überhaupt ist und mich keiner dazu bringen würde den Ethikunterricht zu besuchen!“

Ankreuzungen: thematische Motive, lebenskundliche Motive, Kritik am Ethikunterricht

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„Gott ist das Gute. Gott gibt Kraft. Wenn ich weiß, daß da noch irgendetwas ist, das mir helfen kann, so das es mir Trost spendet und Mut macht. Wenn man an Gott glaubt, so kann man ihm auch alle Probleme anvertrauen. Wenn sich Liebe zwischen Menschen zeigt, so ist das ein Teil von Gott. ‚Gott ist die Liebe, und wer in der Liebe bleibt, der bleibt auch in Gott und Gott in ihm‘ (Mein Konfirmationsspruch). In Jesus verkörpert sich Gott.“

Gott ist für mich wie *„ein Freund, den ich um Hilfe bitten kann, meine Probleme anvertrauen kann der mich liebt, wie ich bin (mit allen Stärken und Schwächen, guten und schlechten Seiten).“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es so viel Elend auf der Welt (Warum läßt du das zu)? Wie sieht das Leben nach dem Tod aus? Warum sind wir Menschen so geldgierig und warum herrscht so wenig Liebe unter uns? Warum gibt es Verbrecher? Warum können wir nicht nach den 10 Geboten leben (Was macht das so schwierig)? Wird die Welt noch lange existieren?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„In unserer Religionsgruppe sind auch ziemlich wenige Schüler. Das macht dadurch auch viel mehr Spaß. Der Religionsunterricht ist viel lockerer als die anderen Unterrichtsstunden. Für mich ist das wie eine Gesprächsrunde über wichtige Themen der Welt, über die ein Meinungsaustausch stattfindet. Im Religionsunterricht macht man sich Gedanken über Dinge, über die ich vielleicht nicht nachdenken würde.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„Gott ist etwas, das um einen herum ist. Er gibt einem Sicherheit, wenn man Angst hat und Ruhe wenn man wütend ist. Doch Gott ist für mich keine Person oder etwas greifbares. Er ist der Glaube an ihn und lebt vom Glauben. Verzweiflung und Mißtrauen Gott gegenüber verhindern, daß er demjenigen hilft, der in Not ist. Vertrauen dagegen hilft demjenigen selbst.“

Gott ist für mich wie *„ein Schlupfwinkel in dem man Kraft und Mut sowie die Ausdauer findet um den Alltag zu meistern. Er ist für mich aber nicht ein alles beherrschendes Wesen oder allmächtig, eher jemand zu dem man sich bekennen kann, wenn man Hilfe braucht, freiwillig. Nur dann hat Gott eine Bedeutung.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was ist nach dem Tod? Wozu führt die heutige Einstellung zum Leben? Was ist wirkliche Trauer, was wirkliches Glück? Wie wird sich die Menschheit weiterentwickeln? Warum sind wir Menschen so blind und töricht unserer Umwelt und unseren Mitmenschen gegenüber? Wie bist Du, Gott?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Im Religionsunterricht hat man Zeit sich seiner selbst und seiner Umwelt bewußt zu werden. Sonst kommt man selten dazu.“

Ankreuzungen: Freundschaft zu Mitschüler(innen), religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Zu Gott habe ich ein sehr großes Vertrauen, ich kann mich an ihm festhalten. Obwohl er meinen Onkel + Tante zu sich genommen hat, glaube ich fest an Gott. Ich habe das Gefühl er ist bei mir + leitet mich auf den richtigen Weg. Ich stelle mir Gott wie eine Sonne vor, die mit ihren Armen überall u. zu jeden gelangt u. eine unglaubliche Wärme mit sich bringt. Menschen die nicht an Gott glauben sind zu bedauern.“

Gott ist für mich wie „, siehe Nr. 21 (Sonne mit vielen Armen) aber gleichzeitig strahlt Gott eine unheimliche Kraft aus, die uns hilft und uns in allen Situationen beisteht.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie es meinen verstorbenen Verwandten geht, ob Kurt Cobain (Nirvana) wiedergeboren wurde (es kann auch eine andere Person sein), wie es im Himmel ist, ob es auch dort Probleme gibt oder nur eine Erlösung ist (v. der Welt), wie das Leben nach dem Tod ist, ob er wirklich jeden lieben kann (auch Mörder, Kinderschänder ...), wer mein Schutzengel ist, warum gerade ich so ein wunderschönes Leben habe (wunderbare Eltern, viele Freunde, ...), warum er mir so viel Fähigkeiten gegeben hat. Ich würde ihm auf alle Fälle danken, daß er mich beschützt + mir immer hilft!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„der wichtigste Grund ist mein Glaube + Vertrauen zu Gott, 2. Themen die mich ansprechen Spaß am Unterricht.“

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, religiös-bekennende Motive, thematische Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„Es gibt Zeiten, an denen ich an Gott denke. Vor allem wenn es mir schlecht geht. In diesem Fall ist Gott für mich eine Hand (im Sinne von Mut gebend) oder ein Helfer. Geht es mir gut, so denke ich selten an Gott, da man hier die schönen Dinge des Lebens genießt. Ich denke so ist Gott für viele. In schlechten Zeiten will man seine Hilfe, in guten Zeiten gibt man sich nicht mit ihm ab.“

Gott ist für mich wie „eine unsichtbare Hand, die das Universum umschließt. Gott ist jedoch nicht nur im chr. Sinne Gott, sondern Gott gibt es in vielen Religionen, nur in einer anderen Vorstellungswelt. Gott ist nicht nur ein Beschützer, nein, er will die Menschheit fördern und sich selbst entwickeln lassen, deshalb beseitigt er auch nicht alle Schäden, die der Mensch anrichtet. Die Menschheit soll selbst lernen mit der Natur im Einklang zu leben.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ich möchte Gott keine Fragen stellen, weil er dazu nicht da ist. Würde ich Fragen stellen, wären diese über meine Zukunft. Die Zukunft sollte jedoch immer offen sein, sonst würde das Leben seine Reize verlieren. Gott ist zu schade für Frage- und Antwortspiele, denn Gott ist allmächtig und kein Showmaster.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

Ich denke über Gott:

„Gott ist ein Wesen aus Energie der über die Materie Macht hat. Er lebt in einer Welt die parallel zu unserer läuft, allerdings nicht wahrnehmbar. Nach dem Tod stößt unser Geist oder unsere Lebensenergie in seine Welt.“

Gott ist für mich wie *„König Arthur, der als bärtiger, weiser Mann über sein Königreich mit Gnade und Gerechtigkeit regiert und alles Böse bekämpft.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was passiert nach dem Tod? Wie wurde die Erde erschaffen? Sind die Bibelaussagen, authentische Berichte über wahre Gegebenheiten? Komme ich ins Paradies? Gibt es ein Paradies? Wie kommt man ins Paradies? Warum tut Gott nichts gegen das Elend auf dieser Welt? Kann man wiedergeboren werden? Wie können alle Milliarden von gestorbenen Menschen im Paradies nebeneinander als Individuum existieren?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, religiös-bekennende Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Skala 2 „kritisch Religiöse“**I. Regelschule: Hauptschüler(innen)**

17/2

Gott ist für mich wie *„mein Helfer für meine Probleme. Er ist für mich wie mein zweiter Vater dem ich alles anvertrauen kann ohne mich gleich anzuschreien und zu bestrafen. Aber Gott hilft mir auch nicht immer. Deshalb sind auch meine Zweifel an Gott manchmal berechtigt.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motiv

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

26/2

Ich denke über Gott:

„Das er mehr für die Menschen das sein sollte.“

Gott ist für mich wie *„ein unsichtbarer Engel“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum so viele Menschen sterben. Wieso man ihn nicht sehen kann. Wie seine Meinung über die Menschen, die Umweltverschmutzung und glaubenlosen Menschen ist.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Weil es einfach Spass macht und man auch über seine Probleme reden kann. Und weil es eine lockere Atmosphäre im Klassenraum herrscht.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lehrerbezogenes Motiv, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Er ist wie ein Mensch, der schon gestorben ist und der versucht hat, nur gutes zu machen, und in den Himmel gekommen ist und weil er alles gut machen wollte ist er so ähnlich wie ein Herrscher geworden.“

Gott ist für mich wie *„ein Lebewesen, das die Menschen irgendwie beeinflussen kann. Er gibt Schutz und Geborgenheit.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie alt ist er? Wie kann man in den Himmel kommen? Ist es so, wie in Filmen dargestellt da oben? Gibt es Schutzengel? Kann man sie irgendwann sehen, wenn man was ganz bestimmtes macht? Gibt es ein Leben nach dem Tod?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), Atmosphäre/Qualität des Unterrichts
Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)**Ich denke über Gott:**

„Das Er ein Mensch ist der über uns wacht und alles sieht. Doch ist er für uns Menschen oft unerreichbar. Er läßt oft das Böse durchgehen, obwohl es sehr vielen Menschen Schaden zufügt. Manchmal bete ich zu ihm doch er erhört sie oft nicht und meine Wünsche und Träume gehen nicht in Erfüllung.“

Gott ist für mich wie *„Ansprechpartner dem ich alles anvertrauen kann. Ihm erzähle ich das was ich sonst niemanden erzähle. Ich hoffe das er mich erhört und mir dann hilft. Doch leider ist das dann nicht immer so.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso kann er nicht immer helfen? Wieso hat er nicht immer eine Lösung für meine Probleme? Wieso läßt der das Böse durchgehen? Wieso gehen die Gebete nicht in Erfüllung? Warum ist Gott für uns unsichtbar? Wie hat er die Welt geschaffen? Gibt es ihn wirklich! Wieso läßt er uns oft im Stich?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Das man offen über die Kirche, Gott und andere Probleme sprechen kann.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Ich kann nicht glauben, das jemand gekreuzigt u. begraben wird u. dann auf einmal wieder aufersteht. Ich kenne jemand die Theologie studieren wollte aber aufgehört hat weil sie es angestunken hat das sie daraus eine Wissenschaft machen u. den Glauben kaum einbeziehen. Die danach forschen können viel erzählen.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ich würde Gott gern fragen wie die Welt, das Leben, die Menschen, usw. nun wirklich entstanden sind. Oder was nach dem Universum kommt. Ich stelle mir Gott so vor : groß, ganz langen grauen Bart, graue Haare, u. hat ein ganz weißes langes Gewand an u. eine Stock in der Hand.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil es in Religion lockerer zu geht als in anderen Fächern.“

Ankreuzungen: lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

162/16

Ich denke über Gott:

„Ich glaube nicht, daß Gott die Welt ‚mit eigenen Händen‘ erschaffen hat. Aber meiner Meinung nach muß da doch irgend wann ein Auslöser für all das Gute und Schlechte dagewesen sein. Das war alles sicher kein Zufall. Außerdem denke ich immer, daß Gott da ist wenn er auch nichts tun kann, aber er ist da und schon das allein kann helfen.“

Gott ist für mich wie *„eine Antenne, wie Radiowellen. Er ist da aber ich kann ihn nicht sehen. Erst wenn ich das Radio einschalte höre ich, daß die Wellen überall sind. So ist es auch mit Gott.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn es ihn wirklich giebt und er – wie es die Bibel sagt – über gut und böse entscheiden kann, warum verhindert er nicht das ganze Elend auf der Welt.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Im Religionsunterricht ist die Gemeinschaft besser. Es gefällt mir besser als Ethik; Ich finde es einfach gut, schließlich bin ich getauft.“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, Kritik am Ethikunterricht, kirchliche Sozialisation, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

72/9

Ich denke über Gott:

„Für mich ist Gott eine Respektperson, die man achten muß. Mich stört es aber extrem das die Kirche den Glauben an Gott zu sehr vermarktet. Zum Beispiel die Kirchensteuer! Was soll denn das? Man kann doch auch an Gott glauben, ohne dafür Geld zahlen zu müssen.“

Gott ist für mich wie *„der Fels in der Brandung! Denn: er gibt mir halt wenn es mir mies geht & baut mich auf wenn ich Probleme habe.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Findest Du es o.k. was die Menschen mit unsrer Erde machen? Hast Du etwas mit den Naturkatastrophen zu tun? Wie denkst Du über einige Sekten? Warum dürfen die kath. Pfarrer nicht heiraten? (Davon steht doch nicht's in der Bibel das die das nicht dürfen.) Gibt es Schutzengel?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, thematische Motive, lebenskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

125/7

Gott ist für mich wie *„ein Motorrad wie eine Vollcross. Wenn ich auf der Vollcross sitze ist das als ob mich nichts mehr interessiert es ist geil. Das kann man nicht beschreiben. Es ist ein besonderes feeling.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„wo er manchmal ist wenn ich seine Hilfe brauche, warum er nicht da war.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„in einer Kirche wird man freundlich aufgenommen und wenn man mal Probleme hat versuchen sie es zu regeln (helfen).“

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, zensurenbedingte Motive, kirchliche Sozialisation
Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

III. Gymnasium

117/4

Ich denke über Gott:

„Gott ist für jeden anders, auch für mich, es gibt keinen Einheitsgott. Ginge auch gar nicht, denn jeder denkt anders über ihn.“

Gott ist für mich wie *„ein Ausmalbuch, die Umrisse sind immer die gleichen. Doch den Inhalt kann jeder selbst bestimmen/ausmalen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gott hat die Erde geschaffen, doch viele glauben nicht daran, wie z.B. die Wissenschaft. Ich glaube daß Gott und Wissenschaft recht haben. Vielleicht hat Gott nur ein ganz anderes Zeitgefühl. Also wie ist deine Zeit, woher kommst Du, wohin gehst Du, seit wann bist Du da, gibt es mehrere von Dir? usw. Was wird aus uns?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Gott ist ein Bestandteil meines Lebens, warum sollte ich ihn also von der Schule fernhalten? Außerdem bin ich an kirchlicher Arbeit interessiert.“

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

53/1

Ich denke über Gott:

„Zur Zeit habe ich ein zwiespältiges Verhältnis zu Gott. Einerseits hoffe ich, daß er da ist, aber andererseits habe ich schon oft gebetet, aber er hilft mir nicht. Ich fange an, an Gott zu zweifeln: das ständige Elend in der 3. Welt soll wohl so eine Art Dauerprüfung sein ?! Manchmal denke ich, es gibt ihn nicht, aber dann schäme ich mich gleich. Kann ich das anzweifeln, woran die Leute seit alters her glauben? Darf ich das ?! Ja, ich denke schon.“

Gott ist für mich wie *„ein Bäumchen. Wenn es windstill ist, steht es da, und du kannst dich an ihm festhalten. Wenn es stürmt, dann biegen sich die Zweige und drohen zu brechen, aber der Baum bleibt stehen. Das ist Gott.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt du die Menschen in der 3. Welt immer hungern? Sie haben dir doch nichts getan. Und dann möchte ich dich fragen, ob du überhaupt da bist ?! Du bist Vater für tausende von Menschen : kannst du für jeden da sein und über ihn wachen und richten ?! Warum ist die katholische Kirche so streng (Sex vor der Ehe/Zölibat/Verhütung) und altmodisch?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich besuche den Reliunterricht, weil sich Menschen über Gott näher kommen und Gott uns verbindet.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, kirchliche Sozialisation, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

53/7

Ich denke über Gott:

„Ich denke, daß Gott überall und nirgends ist. Er kann einem immer helfen, wenn er will. Aber ich denke, daß die Menschen erst selbst etwas machen sollen, bevor er eingreift. Ich finde es ungerecht, daß Gott nicht bei den Atombombenversuchen eingreift, denn die Menschen zerstören seine geschaffene Welt und er ‚schaut‘ von oben nur zu. Das finde ich nicht fair.“

Gott ist für mich wie *„die strahlende Sonne. Er leuchtet den ganzen Tag und ist immer da. Gott oder Jesus werden immer strahlend dargestellt, vielleicht finde ich deshalb, das Gott für mich wie eine Sonne ist.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Hast du dich schon einmal in einer menschlichen Form gezeigt? Warum siehst du tatenlos bei den Atomversuchen zu? Die Menschen zerstören deine Erde, warum machst du nichts? Erhörst du eigentlich unsere Bitten, die wir täglich zu dir sprechen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

91/2

Ich denke über Gott:

„Gott ist für mich nicht der alte Mann mit Bart, sondern Gott ist das Leben, das Gute im Menschen. Ich muß nicht zu Gott beten um zu zeigen wie er für mich ist, es genügt zu denken und zu wissen, daß Gott da ist, die Kirche ist dabei nicht notwendig als Ausdruck der Überzeugung, wenn ich zu Gott spreche oder an ihn denke, brauche ich nicht die Kirche dazu.“

Gott ist für mich wie *„ein Tag in unberührter Natur mit innerem Frieden und glücklich sein. Gott ist für mich wie vollkommenes Glück, sei es im Sport, in der Natur, in der Liebe oder sonst irgendetwas.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was ärgert Dich an den Menschen? Was hältst Du von Politik? Gibt es ein Leben nach dem Tod im Paradies? Sind Dir die Menschen, die ständig in die Kirche gehen, am liebsten? Sind die Menschen, die Drogen nehmen, Auto's klauen oder sich immer besaufen automatisch schlecht?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Um z.B. auf Reisen schon etwas über fremde Kulturen zu wissen.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, religionskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

118/16

Gott ist für mich wie „Ich glaube Gott kann man nicht vergleichen. Er ist ein Geschöpf an dem jeder Beweis/Vergleich an irgendeiner Stelle untergeht.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum Elend/Krieg/Not usw.? Wo ist er? Wie sieht er aus? Wann war er zum erstenmal da? (Wann geboren, selbst erschaffen?)“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ausräumung von Vorurteilen über Kirche usw.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen), lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

259/10

Ich denke über Gott:

„Das er dazu da ist einem Hoffnung zu geben, aber nicht dazu, um einem wie eine ‚gute Fee‘ Wünsche zu erfüllen oder Dinge richten. Den Ausspruch: ‚Gott wirds schon richten.‘ finde ich blöd (s.o.). Ich denke auch, das es Gott egal ist, wie man in die Kirche kommt, ob in Sonntagskleidung oder normalen Sachen, ob gekämmt oder ungekämmt. Was ich blöd finde, ist das bei jedem Gottesdienst Geld gesammelt wird, das hat dann nichts mehr mit einer Feier zutun, sondern eher mit dem Begriff: Geld? Wieviel?? Der Rest ist Ausschmückung (Gottesdienst) und die Kollekte das wichtigste! So kommt es mir beim Sonntagsgottesdienst vor.“

Gott ist für mich wie „ein Baum der immer wieder nachwächst, der nach obenaus Licht will. Wie ein Vater, der sich Sorgen macht aber nach dem Prinzip handelt: ‚Ich helf dir, aber nur wenn du dir selbst hilfst!‘“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er sich überhaupt mit uns Menschen abgibt. Warum er so viele Kriege, Grausamkeiten zuläßt. Wohin es mit uns führen soll! Wieso es Menschen gibt die andere Menschen mißachten und sie töten. Warum die Welt so ungleich ist.

Warum es so wenige humorlose Menschen auf der Welt gibt!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Skala 3 „Zweifler und Distanzierte“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

107/14

Ich denke über Gott:

„manchmal denke ich es gibt einen Gott doch oft denke ich darüber nach wie es einen Gott geben soll wenn es so viel Elend auf der Welt gibt.“

Gott ist für mich wie „Luft, man sieht ihn nicht, aber man hofft daß er da (ist, d. Hrsg.)“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie lange die Kriege noch dauern; wann es endlich mit der Welt (in allem) wieder aufwärts geht; wird es irgendwann eine Unsterblichkeit geben.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

33/1

Ich denke über Gott: „An ihn glauben kann ich nicht so richtig ich kann mir ihn nicht vorstellen.“

Gott ist für mich wie „einer der vielleicht auf mich aufpasst der den ganzen Tag die Menschen beobachtet.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig: „ich war auch schon in der Christenlehre, der Unterricht macht mir Spaß“

Ankreuzungen: lebenskundliche Motive, kirchliche Sozialisation, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, ambivalent-neutrale Position

155/5

Ich denke über Gott: „Ich glaube nicht das es ihn gibt. Es gibt viele Gründe warum z.B. das Elend, keiner hat ihn gesehen (außer die in ‚seiner‘ Zeit) das bringt mir nichts. Helfen tut er nicht.“

Gott ist für mich wie „ein unsichtbares Ding das ich nicht kenne. Aber viel nettes über ihn gehört habe.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? „Wann hört das Elend auf? Willst Du das die Erde untergeht? Warum sieht, und glaubt, man an Dich nicht?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, thematische Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

62/18

Ich denke über Gott:

„Im Bezug auf Gott bin ich geteilter Meinung. Ich denke nicht, daß alles was in der Bibel steht od. über Völker hinweg weitergetragen wurde einfach so ersponnen ist. Ich finde es gut das es verschiedene Glaubensrichtungen gibt, somit kann jeder finden was für ihn persönlich am Besten ist. Es ist jedem selbst überlassen.“

Gott ist für mich wie „ein Wächter für den es Beweise gibt, daß er existiert; für den es aber auch Beweise gibt, daß er nicht existiert.“

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Kannst Du die Erde von allem Unheil befreien? (Hungersnot, Krieg, Ozonloch, Umweltverschmutzung,...) Würdest und könntest Du mir meine Mutter zurückgeben? Schickst Du Deinen Sohn Jesus noch einmal zur Erde?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig: „man kann seine Meinung offen sagen und alles läuft ziemlich locker ab, man wird nicht in einen Glauben hineingedrängt.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

28/7

Ich denke über Gott:

„Ich denke über Gott das er durch eine Laune der Natur entstanden ist und vorher Raum und Zeit + Materie keine Bedeutung hatten doch Gott entstand und alles geriet in festgelegte Bahnen und nachdem alles festgelegt war, war er überall enthalten und war überall. So wurden Erde und Universum und die Sachen erschaffen die wir mit unseren Bewußtsein nicht fassen können.“

Gott ist für mich wie *„die Seele die Gefühle und Geheimnisse in sich birgt die ohne Materie und Gewicht nach dem Tod durch eine uns nicht begreifliche Welt entschwebt wo nur das Bewußtsein weiterexistiert.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„1. Wie ist alles entstanden, wann war der Anfang? 2. Wie siehst du aus? 3. Wie bist du entstanden? 4. Bist du allwissend? 5. Gibt es andere Dimensionen die wir nicht wahrnehmen können? 6. Wie ist das Leben nach dem Tod?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Weil ich wissen möchte was andere über Gott und die Schöpfung denken, und weil der Unterricht auch die Seele und Gebiete anspricht die die anderen Fächer nicht ansprechen.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

72/13

Ich denke über Gott:

„Ich denke Gott ist ein Wesen das Leute brauchen den es schlecht geht und die Hilfe suchen und keine bekommen. Viele Menschen denken erst an Gott und wollen seine Hilfe wenn es zu spät ist. Und dann glaube ich kann Gott nicht Helfen. Wenn es Gott gebe dann wären die Menschen nicht so stur und nach dem Geld her und alles ist ihnen dann Egal die Umwelt wäre dann nicht so zerstört.“

Gott ist für mich wie *„ein Wesen der Menschen schützt denen es schlecht geht. Aber gegen die doofen Menschen macht er nichts.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt er die Menschen so qualvoll in den armen Ländern sterben. Warum tut er nichts. Die Armen werden ärmer und die Reichen immer reicher. Wo ist Gott wenn man ihn braucht. Und ich glaube einer kann die große Welt nicht kontrollieren. Was macht Gott nur mit der Welt.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„In dem Religionsunterricht erfährt man viel über Juden, Hitler und es ist ein leichtes Fach.“

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, thematische Motive, fachfremde Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

20/18

Ich denke über Gott:

„Naja. Man kann sich bei der heutigen Welt schwer vorstellen, daß es ihn gibt. Dennoch denkt man darüber nach. Ich finde nur weil von manchen Dingen die Existenz nicht bewiesen ist, kann man noch lang nicht behaupten sie gäbe es nicht. Man muß versuchen den Sinn den die Dinge haben tief in sich zu ergründen.“

Gott ist für mich wie *„Vergleiche kann man nicht anstellen. Immerhin ist er kein Gegenstand. Seine Existenz ist nicht bewiesen aber doch kann man nicht sagen, daß er nicht existiert. Wir wissen es nicht, doch die Hoffnung bleibt.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie sieht die Zukunft für unsere Kinder aus? Warum haben wir uns so zum negativen Sinn entwickelt? Was ist der Sinn des Lebens? Gibt es noch andere Lebewesen, als die auf unserem

Planeten? Wurde Gott auch von etwas geschaffen? Wie alt ist er? War er auch mal ein Mensch? Woher kommt die Weisheit der Bibel? Werde ich meine Ziele erreichen? Wieso gibt es nichts und niemanden der gegen das Böse und das Verbrechen kämpft? Wird jemand kommen, der der Welt neue Hoffnung auf Frieden gibt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„Man lernt die Dinge klarer zu sehen und besser mit Problemen umzugehen. Weil (sich, d. Hrsg.) die Themen nicht nur mit religiösen Tatsachen befassen, sondern auch mit Problemen die zu Lasten der Allgemeinheit gehen.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, lebenskundliche Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

III. Gymnasium

104/2

Ich denke über Gott:

„Ich glaube eigentlich nicht an Gott. Nur manchmal, wenn ich traurig bin klammere ich mich an Gott. Aber wenn ich das Reden der Kirche höre, bringt mich das immer mehr von Gott weg. Ich finde die Kirche ist intolerant wie sonst was. Manchmal schäme ich mich, getauft zu sein. An vielem Leid, das auf der Welt geschieht, ist die Kirche mit ihrer Intoleranz beteiligt.“

Gott ist für mich wie *„eine Stütze in der Not. Wenn man an Gott glaubt, kann es einem psychisch helfen. Man hat eine Stütze an die man sich Klammern kann. Er ist wie ein Freund für alle, die an ihn glauben.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt du so viel Unheil und Krieg auf der Welt zu? Warum läßt du so viele Menschen leiden, obwohl du gerecht und gütig bist? Hilfst du mir wirklich? Bist du mit der Kirche als Einrichtung Gottes noch einverstanden? (Ich denke nämlich, bei der Kirche geht es auch nur noch um Macht und Geld.) Bist du intolerant gegenüber Menschen, die nicht an dich glauben? Gibt es den Himmel wirklich?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Freundschaft zu Mitschüler(innen), religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

116/6

Ich denke über Gott:

„Es ist eine ziemlich schwierige Frage, da Gott alles in den Schatten stellt. ‚Chief Seattle‘ sagte einmal: ‚Unser Gott ist der gleiche wie euer Gott.‘ Warum glauben so viele Religionen an ein höheres Wesen? Die Menschen danken Gott, wenn es ihnen gut o. besser geht als vorher, doch fragen sie auch immer wieder ‚Warum‘. Ich bin sehr zwiespältig, da ich gegen Gott nicht abgeneigt bin, aber doch mein Leben selber bestimmen kann.“

Gott ist für mich wie *„ein Spiegel, der uns mit uns selbst konfrontiert. Wenn wir die Hoffnung nicht verlieren, sind wir nicht verloren. Wenn wir Hoffnung in Gott stecken, dann stecken wir Hoffnung in uns. Der Spiegel unseres Lebens ist der Glaube unseres Lebens.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„Meine Freunde im Ethikunterricht sind nicht gottgläubig, da ich mir nicht sicher bin, wie ich darüber denken soll, gehe ich in den RU, da ich dort akzeptiert werde wenn ich trotzdem anderer Meinung bin“

Ankreuzungen: Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Also, Gott gibt es schon, aber er ist halt nicht überall. Ich glaube schon an Gott, aber ist er immer da wenn man ihn braucht. Ich denke immer Gott ist wie so ein Schützer der Welt z.B. wie ‚Captain Planet‘, wenn etwas Schreckliches passiert, dann kommt er angefliegen und bringt alles wieder in Ordnung, aber so ist es nicht. Gott ist nur ein Mythos, das nicht existiert, aber an das sich (Menschen, d. Hrsg.) klammern u. festhalten.“

Gott ist für mich wie *„Er ist irgendwie wie ein Freund für mich, aber erst nachdem ich so richtig über ihn und meinen Glauben an ihn nachgedacht habe.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum kann er nicht wirklich existieren und wirklich der Held sein, so wie er immer dargestellt wird.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil dort auch noch andere evangelische Menschen sind und wir halt darüber sprechen und nachdenken was für evangelische wichtig ist (z.B. in der Kirche).“

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

Ich denke über Gott:

„vielleicht ist (war) Gott ein Außerirdischer, denn lesen sie mal in der Bibel bei Hesekiel (Anfang) über seine Begegnung m. Gott. Oder wird Gott nicht immer mit einer Lichterscheinung am Himmel in Verbindung gebracht (auch in anderen Religionen!). Für mich wäre das eine gute Erklärung denn es ist verständlich für eine Zivilisation die noch in den Kinderschuhen steckt, daß sie eine Erscheinung die sie sich nicht erklären können einen Gott draus machen.“

Gott ist für mich wie *„ich kann meine Ansichten über Gott nicht mit einem Begriff oder Bild ausdrücken (vergleichen).“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„ich möchte alles über die Vergangenheit der Erde wissen (Entstehung v. Intelligenz, Einfluß von Außerirdischen ?); stimmt die Sache m. der Wiedergeburt (Auferstehung); kann man Wahrsagen, wie? (wie ist das möglich (wissenschaftl. Erklärung).“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„wir sind nicht so viele, nicht so strenger Unterricht.“

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

Skala 4 „offene Nichtreligiöse“**I. Regelschule: Hauptschüler(innen)****Ich denke über Gott:**

„Ich bin nicht religiös aber ich denke mir mal es könnte da schon jemand geben aber genau weis ich das nicht ich weis eigentlich gar nicht was er zu tun hat und vorstellen kann ich es mir auch nicht.“

Gott ist für mich wie *„einen den ich nicht kenne und auch nie kennen werde.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie siehst du aus? Wer bist du? Wo kommst du her? Wo gehen wir alle hin wenn wir nicht mehr sind?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Neugier

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

179/12

Ich denke über Gott:

„Ich habe keine Vorstellungen, sind alle schon genannt worden.“

Gott ist für mich wie *„Luft, weil ich ihn nicht sehen und nicht hören kann.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es Dich überhaupt? Warum kann man dich nicht sehen und hören? Warum wissen die Leute so viel über Dich?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, lehrerbezogenes Motiv

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

251/8

Ich denke über Gott:

„Ich glaube nicht an Gott. Aber ich finde die Menschen die daran glauben, eigentlich ganz gut. Ich kann mir nicht vorstellen das es Gott wirklich gibt. Wenn es ihn wirklich geben würde und die Menschen es wüßten würden noch mehr vielleicht an ihn glauben. Aber sie müßten auch lernen andere Religionen zu akzeptieren. Wenn die Menschen einen Sinn zum Leben hätten, würde es vielen bestimmt besser gehen. Gott ist sicherlich so ein Sinn für manche. Für mich ist es etwas anderes. Etwas was ich jeden Tag um mich habe, und auch weiß das es, es wirklich gibt.“

Gott ist für mich wie *„eine Sage an die manche Menschen fest glauben.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„1. Warum gibt es soviel Haß unter den Menschen? 2. Wenn es ihn wirklich gibt, warum er es dann zuläßt das die Menschen sich gegenseitig und untereinander und ihren Lebensraum die Erde zerstören? 3. Wie es ist wenn man gestorben ist? 4. Ob es ein Leben nach dem Tod gibt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös ablehnende Position

72/11

Ich denke über Gott:

„Gott gibt es nicht, es stärkt nur die Menschen einen Glauben zu haben und sich an etwas festzuhalten wenn man alleine ist oder eine Bitte hat. So geht es mir auch“

Gott ist für mich wie *„Luft, es gibt ihn nur in unserem Kopf.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen ?

„Warum geht es uns so gut und in Somalia und fast ganz Afrika sterben die Menschen an Hunger und Durst. Bei uns wird das Essen weggeworfen weil wir zu viel haben. Wiederum in

anderen Ländern ist dauernd Krieg und Tod. Das versteh' ich nicht. Vor Gott sind doch alle Menschen gleich aber warum werden Ausländer (Neger, Juden) behandelt wie Dreck. Dabei sind ja Juden gläubig. Das verstehe ich nicht. "

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive
Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

III. Gymnasium

49/2

Ich denke über Gott:

„Eigentlich weiß ich nicht genau, wie ich über Gott denken soll. Meine Meinung neigt aber eher dahin, daß er etwas imaginäres ist. Trotzdem finde ich es Gut, daß es Menschen gibt, die an ihn glauben und somit Halt und Hilfe finden. Ich behaupte nicht, daß es ihn nicht gibt, aber noch konnte mich niemand davon überzeugen, daß es ihn gibt. "

Gott ist für mich wie *„ein Außerirdischer. Das mag jetzt kindisch klingen aber es ist so. Von außerirdischen Lebensformen weiß man auch nicht, ob sie existieren oder nicht. Es gibt Menschen die glauben daran und es gibt welche die das nicht tun. "*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Es ist für mich einfach nur interessant über den Glauben der Menschen zu Gott zu erfahren, welche Gründe sie haben, denn ich selbst glaube nicht an Gott, bin aber bereit, mich von guten Argumenten davon überzeugen zu lassen. Denn irgendetwas muß es ja sein, das die Menschen an Gott fasziniert, und ich würde gern erfahren, was das ist. "

Ankreuzungen: Neugier, thematische Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

240/6

Ich denke über Gott:

„Es gibt ihn nicht wirklich, sondern nur in den Köpfen der Menschen, besonders ältere Menschen. Der Mensch braucht etwas, an das er glauben kann. Besonders ältere Leute die alleine sind, suchen Geborgenheit, Sicherheit und ‚einen‘ mit dem sie sprechen können. Sie wollen ihre Probleme jemandem mitteilen. Deshalb beten sie zu Gott. "

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn es Dich wirklich geben sollte und Du so mächtig bist, warum gibt es dann Kriege, Hungersnöte und die große Ungerechtigkeit auf dieser Welt. "

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich bin früher in die Christenlehre gegangen. "

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, lebenskundliche Motive, kirchliche Sozialisation

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, nichtreligiöse Position

182/15

Ich denke über Gott:

„Ich bin der Meinung, daß Gott nicht irgent ein imaginäres Wesen ist, an das alle glauben. Für mich ist Gott die Kraft und der natürl. Instinkt, der bei jedem Menschen vorhanden ist und somit alles lenkt. Gott muß jeder selbst wissen. Gott ist für mich die (okkultistische) Macht, bei der das Hirn für kurze Zeit aussetzt, das Gefühl und das unbewußte Wissen eines Menschen. Vielleicht ist Gott das Unterbewußtsein eines jeden Individuums. "

Gott ist für mich wie „ich selbst. Gott ist in mir, wie Gott auch in jedem anderen individuell ist.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Keine, denn mit viel Arbeit und psych. Training, sowie mit Drogen, kann man es sich selbst beantworten. Denn man selbst ist ja sein Gott.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich wollte mich bezüglich der evangel. Religion weiterbilden, weil ich davor noch nichts darüber wußte. Außer dem wollte ich mir so eine eigene Meinung über ‚Kirchenfragen‘ bilden.“

Ankreuzungen: Neugier, lebenskundliche Motive, thematische Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

11/13

Ich denke über Gott:

„daß er sehr oberflächlich ist. Wenn es Gott gäbe, würde es den Weltfrieden geben. Niemand müßte hungern. Wenn er wirklich alles sieht und alles weiß, dann müßte er eiskalt sein und keine Gefühle haben denn dann würde er den Lebensraum erhalten, Büchsen hätte er nie erfunden, Geld würde keine große Rolle spielen.“

Gott ist für mich wie „das Abbild des Elends. Tut mir leid aber das ist meine Meinung. Jetzt müßte ein Wunder geschehen um alle Probleme die so einfach zu beseitigen sind. Denn mit jedem Tag werden sie größer.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt du Kinder hungern? Warum herrscht Krieg? Warum darf man keine Götter außer dir haben? Warum läßt du durch uns Menschen den Regenwald abholzen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen)

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

Skala 5 „Atheisten“

I. Regelschule: Hauptschüler(innen)

76/1

Ich denke über Gott:

„wenn es ihn wirklich geben würde würde es uns nicht so schlecht gehen“

Gott ist für mich wie „Bayern und die Meisterschaft“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„was für ein Sinn hat mein Leben und wieso gibt es soviel elend auf der Welt“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Meine Oma hat mir immer davon erzählt von Jesus bevor sie gestorben ist. Weil die Religionslehrerin immer kurze Röcke anhat“

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Vorteile, religiös-bekennende Motive, religionskundliche Motive, thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös ablehnende Position

20/11

Ich denke über Gott:

„Es wird immer gesagt das Gott den armen hilft aber wo ist er den wenn Menschen verlangen. Wenn du mein Meinung hören willst es gibt kein Gott.“

Gott ist für mich wie „eine Fatamogana. Was ich nicht sehe glaube ich nicht.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Es gibt kein Gott also möchte ich ihnen auch keine Frage stellen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich habe in Religion mitgemacht weil ich kein Ethik machen wollte.“

Ankreuzungen: Neugier

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös ablehnende Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

72/12

Ich denke über Gott:

„Gott ist eine Gedankenflucht, d.h. daß Leute, die sich bestimmte Sachen nicht erklären können, gleich Gott als den Verursacher beschuldigen. Er ist `ne Erfindung von uns Menschen. Weil es immer Menschen gibt die keine Zuwendung haben, und da denken sie sich Gott als Freund und Zuhörer vor. Gott ist eine Phantasie. Wenn es Gott geben würde, ginge es über meine Vorstellungskraft.“

Gott ist für mich wie „ein Phantasiegebilde das Menschen noch hoffen läßt. Leute beten für ihn, obwohl sie damit nach meiner Meinung nach Zeit verschwenden. Um etwas verichten zu können müßte Gott Form u. Gestalt haben, was noch nie geschehen ist.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Es gibt ihn nicht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„In diesem Fach kann man sich mehr erlauben, ohne das man gleich angemeckert wird.“

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

225/5

Ich denke über Gott:

„Gott ist eine Illusion. Viele Menschen beten zu ihm und glauben an ihn. Sie denken, daß er sie beschützen wird. Und er nur denen Leid zufügt die es verdient haben, die etwas schlimmes getan haben. Viele beten vor dem Essen. Wie kann man nur denken, daß Gott dafür verantwortlich, das Essen auf dem Tisch steht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„wurden dazu gezwungen, mußten uns für irgendeins entscheiden“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen)

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös ablehnende Position

125/4

Ich denke über Gott:

„Die Menschen haben ihn erfunden, weil sie etwas brauchten an das sie glauben konnten und das sie sich wenden konnten wenn es ihnen schlecht ging. Ich bin der Meinung Gott paßt nicht so recht in diese Welt, in der man fast alles wissenschaftlich erklären kann.“

Gott ist für mich wie „ein Auto, denn wenn man den Menschen vor 500 J. ein Auto vor die Nase gesetzt hätte, hätten sie es angebetet (glaub ich jedenfalls!) und verehrt. Sie hätten ein Auto niemals verstanden.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, zensurenbedingte Motive
Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, nichtreligiöse Position

III. Gymnasium

22/13

Ich denke über Gott:

„Ich glaube eigentlich nicht an Gott. Denn wenn es einen geben sollte, dann hätte er schon längst etwas gegen das, was auf der Erde passiert, unternommen. Gott ist eine Person (?) die von Menschen erfunden wurde. Sie gibt ihnen, so glauben sie, Halt und Kraft. Ich halte das für Blödsinn. Der Mensch hat sein Schicksal und sich selbst in der Hand. Er, und nicht Gott, meistert sein Leben.“

Gott ist für mich wie *„eine Heldengestalt aus alten Märchen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt du zu das es Krieg gibt? Warum läßt du zu das wir von korrupten Menschen regiert und attackiert werden? Warum läßt du zu das dein Glauben anderen Menschen aufgedrängt wird. Wieso gibt es schwarze Menschen wenn du doch nur zwei Weiße auf die Erde geschickt hast?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Es gibt, nicht wie in Ethikunterricht, keine Noten auf seine Meinung.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

131/2

Ich denke über Gott:

„Für mich ist Gott ein erfundenes Wesen. Ich verstehe nicht wie sich Millionen von Menschen sonntags in die Kirche setzen können und etwas anbeten das es meiner Meinung nach garnicht gibt. Also habe ich keine Vorstellung von ihm. Wenn man krank ist und Hilfe braucht, sollte man Zuflucht bei reellen lebenden Wesen suchen.“

Gott ist für mich wie *„eine Sparkasse. Die Kirche macht mit dem Bild bzw. der Vorstellung von Gott viel Geld. Sicher gibt es Menschen die wirklich helfen und nicht an Geld denken aber ich kenne keinen Geistlichen der unter der Brücke schläft.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Eigentlich hätte ich nur eine Frage: die möchte ich aber eher an den Papst bzw. einen anderen Geistlichen mit hohem Rang stellen. Wie könnt ihr bei diesem Hungerelend auf der Welt vom Segen für Kinder sprechen? Man sollte sich lieber um Verhütung kümmern!!!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös ablehnende Position

229/10

Ich denke über Gott:

„Ich habe eigentlich keine Vorstellung von Gott mir gibt es nichts wenn ich in der Bibel lesen o. beten würde. Andere die daraus die Antworten auf ihre Fragen finden akzeptiere ich trotzdem.“

Gott ist für mich wie *„nichts, weil es für mich persönl. keinen Gott gibt. Jeder muß einfach nur an sich selbst glauben.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„keine, weil ich der Meinung bin, daß es keinen Gott gibt.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„für Religion muß man nicht so viel lernen, weil man seine eigene Meinung (Stellungnahme) mit einbringen muß.“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Vorteile, religionskundliche Motive, thematische Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös-ablehnende Position

Skala 6 „Unsinn“**Regelschule: Realschüler(innen)**

184/9

Ich denke über Gott:

„kein Komentar“

Gott ist für mich wie: *„eine Socke für den Fuß“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

„Rauchst du? Trinkst Du? Hast du eine Frau? Wie alt bist du jetzt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

Skala 7 „Unklassifizierbare“**I. Regelschule: Hauptschüler(innen)**

17/1

Ich denke über Gott:

„Gott kann auch die Kriege nicht verhindern die es auf der Welt gibt.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es Kriege? Warum gibt es so viel Elent auf der Welt? Warum gibt es Umweltverschmutzungen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier, zensurenbedingte Motive, lebenskundliche Motive,

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, kritisch-religiöse Position

II: Regelschule: Realschüler(innen)

60/11

Ich denke über Gott:

„Manche Menschen glauben an Gott, wie es ihnen eingepleut wurde, in der Kindheit und im Jugendalter. Jeder sollte denken was er will. Ob er an einen Gott glaubt oder nicht ist mir egal. Ich kann mir nur schwer vorstellen wie Gott is.“

Gott ist für mich wie *„weiß ich nicht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„weiß ich nicht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, nichtreligiöse Position

III. Gymnasium

147/8

Gott ist für mich wie: *„diese Frage kann ich in den mir bekannten Schriftsprachen nicht beantworten.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie bist du?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

191/5

Gott ist für mich wie: *„siehe 2. Gebot“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Seit wann gibt es dich? Warum bist Du so wie Du bist und womit begründest du das? (siehe Liebe) Wovon ernährst du Dich? Bist Du ein und derselbe Gott, an den der Islam, das Judentum und das Christentum glaubt? Kannst Du in die Zukunft sehen? Was hältst Du vom Pabst? Hast Du ein sexuelles Bedürfnis oder irgendeine unbefriedigte Lust?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Skala 8 „Fragende“**I. Regelschule: Hauptschüler(innen)**

17/3

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es auch andere Wesen im Unifersum? Wie lange existieren wir noch ? Wann geht die Welt unter? Warum sind die Dinosaurier ausgestorben? Warum hast du uns gerade auf diesen Planeten (Erde) erzeugt? Erfinden wir später bessere Flugobjekte? Wo ist das Ende des All 's? Weist du warum die Pyramiden den Sternbild Orion ähnlich sehen? Wie viele Menschen gibt es auf der Erde? Was war die größte Naturkatastrophe auf der Erde?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

114/3

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? „Gibt es noch einen Krieg?

Wie kann man es verhindern? Was passiert mit den Toten? Wie ist es im Himmel?

Wieso hilft er nicht jedem Menschen?“

Warum besuchst du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen, thematische Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts,

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

107/13

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? „Warum läßt Gott den Krieg zu?

Warum hilft Gott den armen leidenden nicht?

Warum muß es auf der Welt so viel elend geben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen, Kontinuität,

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

II. Regelschule: Realschüler(innen)

272/19

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum man ihn nie zu Gesicht bekommt? Gibt es die Hölle, und wann kommt man dahin?

Warum sind Jungen so kompliziert, sagen nicht was sie fühlen und spielen sich auf wie Machos? Warum haben ‚schlechte‘ Menschen soviel Glück? Wieso gibt es verschiedene Sprachen? Wieso ist mein Leben so langweilig und schrecklich? Wieso bekomme ich regelmäßig Hormonkrisen? Wieso müssen so viele Menschen leiden?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

225/2

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was passiert nach dem Tod Warum hat er sich noch nicht gezeigt? Wieso schickt er keinen 2. Jesus? Wo kommt man nach dem Tod hin (Geist)? Gibt es eine Wiedergeburt?“

Warum besuchst du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, zensurenbedingte Motive, lebenskundliche Motive,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

72/19

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn so viel an dich glauben warum hilfst du den Menschen die an dich glauben nicht?

Wenn es dich gibt und du gerecht sein willst warum gibt es so viele Kriege? So viele

hungernde Menschen u.a. auch Kinder? Werden Kinder so brutal (Jugendkriminalität)? Werden Verbrecher mit hohen Straftaten nur für ein paar Jahre verknackt?“

Warum besuchst du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, thematische Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

III. Gymnasium

38/4

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Alle sagen gott regiert die Welt, und warum gibt es dann Mord und Totschlag und Krieg? Warum darf man sich kein Bild von Gott machen? Warum wird immer so viel von Jesus und anderen gesprochen und nicht über Gott? Woher kommt Gott, wo hält er sich auf?“

Warum besuchst du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive,

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, ambivalent-neutrale Position

175/1

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie lange wird die Menschheit noch existieren? Wird Jesus eines Tages wieder kommen? Gibt es einen III. Weltkrieg? Wieso hat Deutschland den II. Weltkrieg nicht gewonnen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, lebenskundliche Motive,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

176/5

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es so viel Haß, Gewalt, Armut, Hungersnot, Kriege... auf dieser Welt? Wieso sterben so viele junge Menschen? Bei einem Verkehrsunfall sterben meistens die Unschuldigen, warum? Warum gibt es Ausländerfeindlichkeit, können sie sich nicht auch bei uns wie zu Hause fühlen? (Wenn man Punkt 61 liest und dann diese Fragen, kann man sich wirklich fragen ob es ihn überhaupt gibt).“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Neugier, zensurenbedingte Motive,

Mädchen, nicht getauft, religiöse sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

10. Klassen

Skala 1 „Religiöse“

I. Realschüler(innen)

86/5

Ich denke über Gott:

„Das er die Menschen erschafft hat und das Leben auf der Erde ermöglichte. Er ließ Bäume und Pflanzen wachsen. So konnten sich die Menschen auf der Erde ernähren. Er schuf eine Atmosphäre in der sich freier Sauerstoff befindet. Das denke ich über Gott. Gott steht über uns allen aber es gibt auch Ungläubige Menschen die dies nicht verstehen oder einfach nicht verstehen wollen.“

Gott ist für mich wie *„ein zweiter Vater der mir in bestimmten Phasen neue Kraft gibt indem ich meine begonnene Aufgabe auch beenden kann.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum manche Länder noch so unterentwickelt sind? Weshalb es noch so viele andere Religionen gibt? Warum es so viel Elend auf der Erde gibt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

65/2

Ich denke über Gott:

„Ein Gedankenspiel, eine Vorstellung die uns hilft über fast jedes Problem hinwegzukommen. Vielleicht sind unsere Träume auch das Leben und unser Leben ein einziger Traum. Und wenn Gott ein Bestandteil dieses Traumes ist ... Und wie heißt schon das alte Sprichwort: , Gedanken, der Wille versetzt Berge , Und ich finde es ist besser in einer geschützten Traumwelt zu leben (durch Gottes Hand), als völlig ungeschützt durch das Leben sehen.“

Gott ist für mich wie *„ein Philosoph, dessen Worte ich lese, verarbeite und die mich stark machen in jeder Beziehung. D.h. für mich zu wissen, daß es noch etwas anderes gibt als monotone Geld und Arbeitsjagd – völlig stupid.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er uns immer noch liebt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Elternwille, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

64/5

Ich denke über Gott:

„das er in jeder Religion zu finden ist, die Menschen legen Zeichen oder Ähnliches nur verschieden aus. Geben ihm einen anderen Namen, haben unterschiedliche Vorstellungen von

ihm, aber im Allgemeinen ist es das selbe Wesen. Außerdem habe ich das Gefühl das er mir zusieht bei allem was ich tue und mein Gewissen ist vielleicht ein Maß für richtig und falsch“
Gott ist für mich wie „Elternteil (beide). Jesus ist für mich ein Freund.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum muß es , böse Menschen , geben die alles, falls sie es lösen wollen, nur mit Gewalt tun? Warum hat er beim Mißbrauch des Glaubens z.B. bei Kreuzzügen nicht eingegriffen? Warum glauben viele Menschen nicht an ihn? Wieso müssen Menschen hungern und Not leiden, sie haben doch bestimmt nichts gemacht, wenn sie mit 3 Jahren sterben kann das doch keine Strafe sein? Wieso kann ich nichts entscheidendes gegen solches Elend tun?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, thematische Motive, religionskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

266/2

Ich denke über Gott:

„Er wacht über uns. Aber wenn jetzt ein Mensch todsterbenskrank ist, und es keine Rettung mehr gibt, dann ist es so bestimmt. Gott nimmt den Menschen in sein Reich auf. Und wenn der Mensch noch so sehr geliebt wird. Gott heilt den Schmerz der Hinterbliebenen.“

Gott ist für mich wie „ein Vater. Er läßt mich leben, er hat mich geschaffen. Er behütet mich. Er gibt mir Mut. Ich glaube an ihn und wünsche mir, daß er mich in ferner Zeit auch in sein Reich aufnimmt! Es ist schön, daß er da ist, auch wenn er uns nicht zeigen kann, daß er da ist.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum ist die Welt so ungerecht? Wann werden wir unsere Umwelt/Erde retten? Werden wir unseren Lebensraum behalten können!?! Was passiert mit uns? Warum sind die Menschen so verschieden? Wie kann ein Mensch an Kriege denken und machen? Warum vernichten sich die Völker gegenseitig? Warum hört das Elend nicht auf? Was sollen wir tun?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, kritisch-religiöse Position

80/9

Ich denke über Gott:

„Er ist der Schöpfer Erde der, wie ein Lehrer ist und die Menschen die Schüler. Das Leben ist eine Prüfung wer sie meistert, darf in den Himmel, und wer nicht, geht in die Hölle.“

Gott ist für mich wie „eine Art Beschützer und Wächter“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„ich möchte ihn nichts fragen doch eine Frage hätte ich stimmt das mit der Prüfung das ich Aufg. 21 geschrieben habe.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„ich mich mit dem Lehrer gut versteh“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), religiös-bekennende Motive, thematische Motive, lebenskundliche Motive, lehrerbezogenes Motiv

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

135/1

Ich denke über Gott:

„Wenn ich seelische Hilfe brauche, um Hoffnung zu bekommen, dann Bete ich! Aber Gott ist kein Zauberer oder Magier! Er ist Hoffnung!“

Gott ist für mich wie *„ein Mensch mit dem man über alles reden kann, wann u. wo auch hier!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Bist Du ein Schutzengel für mich?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich wurde von klein auf kirchlich erzogen!“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, kirchliche Sozialisation
Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

178/16

Ich denke über Gott:

„Das er ganz O.K. ist. Und er hilft mir, ich bete fast jeden abend und manchmal nützt es sogar was. Auch wenn ich nachts von der Disko komme dann schaue ich an den Himmel und will ihn finden. Mein Freund (19) findet das Scheiße aber ich erzähl allen Leuten, die so etwas sagen, daß sie ein Weihnachten, Himmelfahrt überhaupt fast alles nicht feiern dürfen.“

Gott ist für mich wie *„ein guter Kumpel, dem ich auch meine Intimen Probleme erzählen kann.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt er soviel Elend auf der Erde zu? Wieso läßt er böse Menschen auf die Welt die für die Kriege verantwortlich sind?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Da ich mich vielleicht in dieser (Richtung, d. Hrsg.) weitergehen möchte. Vielleicht noch Abitur, Studium und dann Pfarrerin.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

135/7

Ich denke über Gott:

„Er lebt irgendwo da oben in einem schönen Schloß auf einem Thron und immer wenn er Lust hat, dann schaut er herunter auf die Erde zu uns. Eigentlich müßte er an den Menschen zweifeln. Wir sind so dumm und bringen uns gegenseitig um, anstatt mit dem Geld gegen Krankheiten zu forschen, die Millionen von Menschen leiden lassen und umbringen. Dazu zählen Krebs, Aids, Seuchen und die Pest.“

Gott ist für mich wie *„ein Vater für die ganzen Christen.“*

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„Wo lebst du? Gibt es auch eine Göttin? Siehst du uns öfter zu? Was machst du den ganzen Tag? Schläfst du auch? Was ißt du?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich brauchte noch ein Fach, was leicht war, in dem ich gute Noten bekomme und wo ich Prüfung machen kann.“

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

II. Gymnasium

177/2

Ich denke über Gott:

„Ich weiß nicht ob ich ‚genug‘ Christ bin, um in Gottes Reich willkommen zu sein.“

Gott ist für mich wie „ein schattenspendender Baum in der Sonnenhitze. Er beschützt mich und gibt mir neue Kraft.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es soviel Elend und Not auf der Welt und du unternimmst nichts dagegen? Kann ich es in dein Himmelsreich schaffen trotz vieler Sünden?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

100/8

Ich denke über Gott:

„Gott ist eine Macht, die man mit der einfachen menschlichen Auffassungsgabe nicht erfassen kann. Gott ist gerecht und kennt keine Vorurteile gegenüber anderen Menschen und jeden gleich behandelt. Gottes Kinder sind alle Menschen auch die nicht an Gott glauben. Viele sagen bei so vielem Elend gibt es keinen Gott, doch ich denke das hat sein Grund, denn Gott ist für mich der Wächter über der Erde und empfängt alle Menschen im Himmel. Eine Hölle gibt es nicht für mich.“

Gott ist für mich wie „ein Vater, ein gutmütiger und gerechter Vater. Gott ist für mich wie ein Hoffnungfunke in der Not.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es Leben nach dem Tod? Wie ist es im Himmel?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Weil der Religionsunterricht bei Pfarrer XY frei und ohne Zwänge abläuft. Wir dürfen Essen und trinken, dürfen unsere Meinung zu bestimmten Themen sagen. Und (weil, d. Hrsg.) Pfarrer XY kein Wert auf Noten legt.“

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, Neugier,

zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

244/8

Ich denke über Gott:

„Man kann ihn nicht um bessere Noten bitten, sondern nur um Beistand. Er ist für mich immer da.“

Gott ist für mich wie „der Regen auf ein trockenes Feld; wie die Sonne nach dem Gewitter; wie das Mitleid das ein Verurteilter erhält; ein Freund der immer Zeit hat; ein Richter der über unser Leben bestimmt“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Magst du Fußball? Kennst du Al Bundy? Warst du schon anders als Wind oder Regen auf der Erde? Bist du auch der Gott (der, d. Hrsg.) Juden, Moslems? Was hältst du von Star Trek? Was machst du außer ständig bei uns sein noch?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, religionskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

102/1

Ich denke über Gott:

„Gott ist für einen Menschen nur erfahrbar, wenn man zu ihm betet und anerkennt das man durch den Tod seines Sohnes frei von aller Sünde ist. Im evangelischen Glauben ist Gott am

barmherzigsten und liebevollsten zu den Menschen, aber es gibt so viele Menschen die ihm die Schuld für alles Elend geben. Dabei ist es ihre eigene Schuld. Gott liebt die Menschen, er würde ihnen nie schaden wollen.“

Gott ist für mich wie „ein Vater, mit dem man im Gebet über alles sprechen kann. Aber für mich ist Gott zur Zeit nicht erfahrbar. Es gibt so viele Zweifel und Sorgen wo ich denke er kann mir nicht helfen.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Welchen Sinn hat das Leben? Was passiert mit den Menschen die nicht an ihn glauben, nach dem Tod? Welche Aufgabe hat Gott für mich auserwählt? Was soll ich im Leben schaffen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

210/19

Ich denke über Gott:

„Er ist ein ständiger Zuhörer für mich, meist wenn ich abends im Bett liege u. bete kann ich mit Gott reden, meine schönen Erlebnisse u. natürlich auch die schlechten erzählen, aber das ist nicht alles ich erlebe so viel schönes mit ihm, seit er in meinem Leben ist hat es sich geändert ÷ ich habe mich geändert.“

Gott ist für mich wie „das Leben, seit ich mit ihm lebe ist einfach schöner, ich erkenne Dinge oder Menschen die ich früher nie sah o. beachtet habe. So mit Gott soll mein Leben weitergehen. Ich baue u. vertraue auf Gott.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Welche Aufgabe er für mich in meinem Leben hat? Wie ich anderen Menschen helfen kann u. welchen? Ob ich nach seinem Willen lebe?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

237/7

Ich denke über Gott:

„Man kann sich auf ihn verlassen. Je schlechter es einem geht, umso näher ist Gott. Gott ist da, wo man ihn am wenigsten vermutet. Auch der Zweifel an Gott gehört zum Glauben.“

Gott ist für mich wie „etwas unerreichbar Fernes, Unglaubliches.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen? „Wie geht es den Toten? Gibt es eine Möglichkeit, das Gute auf Erden überwiegen zu lassen, so daß nichts Böses je wieder Macht über die Erde hat? Warum läßt Du viele Menschen leiden?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religionskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös zustimmende Position

177/23

Ich denke über Gott:

„daß er uns die Erde gegeben hat, um daß wir sie pflegen u. uns zum Nutzen machen. Doch ich denke, da wir das nicht geschafft haben wird er enttäuscht sein u. uns die Erde wieder wegnehmen. Ich denke ebenfalls, daß er immer da ist wenn man ihn braucht u. um etwas bittet, jedoch gehört auch viel Glauben und Eigeninitiative dazu um seine Wünsche, Träume, Hoffnungen etc. zu verwirklichen. Dennoch bewundere ich ihn, da er uns immer wieder hilft, trotz daß wir ihn so enttäuscht haben.“

Gott ist für mich wie „ein Vater. Er ist da wenn man ihn braucht, er hört jederzeit zu und hat immer Zeit. Zeit, die in unserer Gesellschaft schon Mangelware ist. – Ich möchte ihn trotzdem nicht allgemein mit dem Begriff Vater vergleichen, sonst wäre ja jeder Vater ein Gott. Nein Gott ist mehr – er ist einzigartig u. allmächtig.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es ein Leben nach dem Tod? Gibt es so etwas wie Wiedergeburt? Werde ich meine verstorbenen Verwandten wiedersehen? Wie lange existiert unsere Erde noch? Was passiert nach dem Ende der Welt? Wie wird meine Zukunft aussehen? Sind alle Bibelgeschichten wahr? Wo ist Jesus? Kommt er wieder auf die Erde? Wie siehst du aus? Hast du die Erde geschaffen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös zustimmende Position

237/1

Ich denke über Gott:

„daß er in allem ist. Er ist kein Geist, der über der Erde schwebt, sondern lebendig in Mensch, Tier und Natur. Er ist gütig, liebend und geduldig. Er ist ein Helfer.“

Gott ist für mich wie „ein Freund an den ich mich in guten wie in schlechten Zeiten wenden kann, der immer zuhört und einem schon allein dadurch das Leid mindert und Freude vergrößert. Gott ist ein guter Partner.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wie kannst Du, Gott, nur so viel Geduld für uns Menschen aufbringen, wo wir doch oft die Gebote brechen und sündigen?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

220/25

Ich denke über Gott:

„Gott ist eine Kraft, eine Art Energie, die uns alle umgibt und auch Gestalt annehmen kann, zu uns sprechen kann. Nur so kann ich mir erklären, warum er nur sehr selten sichtbar ist, wir aber trotzdem das Gefühl haben, daß er um uns ist, uns erhört und vielleicht auch hilft.“

Gott ist für mich wie „ein weiser, älterer, gemütlicher Mann mit dem ich wie zu einem Familienmitglied sprechen kann und der mich erhört und hilft. Denn ich habe einmal in einer Kirche ein mögliches Bild Gottes gesehen (als alter Mann mit langem Bart), das mir sehr imponiert hat.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum sahen Dich nur Menschen aus der Bibel bzw. warum hast Du nur mit ihnen gesprochen? Warum gibt es soviel Elend auf dieser Welt? Bestimmst Du wann die Zeit für die Menschen zu gehen kommt? Was ist nach dem Tod? Gibt es ein Paradies und wie sieht es aus? Warum erscheint die Bibel teilweise unglaublich? Warum stand die Kirche gegen die Wissenschaft? Wer oder was bist Du ???“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Wir sind auf der Erde um unsere Persönlichkeit zu formen und unsere Seele wachsen zu lassen.“

Gott ist für mich wie *„ein Beobachter und Prüfer (Vater).“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Es gibt so viel auf Erden, daß ich wissen möchte. Ich möchte selbst Dinge wissen von denen ich nicht einmal weiß das ich sie wissen möchte. Mein Traum ist es einmal viel mehr zu begreifen als wir uns es jetzt vorstellen können.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Elternwille, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

222/8

Ich denke über Gott:

„Es gibt Gott und ich glaube daran, daß schon viele Menschen eine Vision über ihn hatten. Gott ist etwas Übernatürliches, den man mit dem eigenen Verstand nicht erfassen kann.“

Gott ist für mich wie *„ein Freund mit dem man über seine Probleme reden kann, auch wenn er mir nicht direkt auf meine Fragen antwortet.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es wirklich ein Leben nach dem Tod? Warum läßt er mich leiden, wenn es mir schlecht geht? Hört er uns wirklich, wenn wir zu ihm beten? Hilft er auch denjenigen, der aus der Kirche ausgetreten ist?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„In unserer Gemeinde gibt es keine junge Religionsgruppe. Ich möchte deshalb nicht nur mit den älteren Menschen in der Kirche sein, um etwas über Gott u. Jesus zu erfahren.“

Ankreuzungen: Neugier, lebenskundliche Motive, thematische Motive, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

217/7

Ich denke über Gott:

„Gott ist für mich eine Art Bezugsperson, die manchmal in der ganzen Welt umher reist und mich so für lange Zeit alleine läßt. Aber meistens nur dann, wenn ich ihn nicht unbedingt brauche, wenn es mir gut geht. Aber wenn ich traurig und erschöpft bin, dann kehrt er heim zu mir und hört mir zu, wenn ich zu ihm rede. Ich glaube, das Gute an Gott ist, daß er einem nie reinredet ...“

Gott ist für mich wie *„ein Lied, was mir besonders gefällt. Aber wenn man es zu oft hört und zu oft darüber spricht, wird es langweilig, und man verliert das Interesse.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er einem das Liebste immer wegsterben läßt?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich besuche den Religionsunterricht schon seit 10 Jahren. Ich bin getauft und gefirmt und finde, daß der Religionsunterricht einfach dazugehört – ob man an Gott dabei wirklich glaubt, ist, wie ich finde, nebensächlich.“

Ankreuzungen: lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

Ich denke über Gott:

„er nimmt mich an, egal wie schlecht ich bin; er ist stets für mich da; er erfüllt mir nicht alle Wünsche, sondern nur so, wie es gut für mich ist; er handelt unterschiedlich, oft schwer verständlich; er will, daß ich ihm ähnlich werde; er hat mir meine Sünden vergeben und tut es noch; er kann Menschen verändern“

Gott ist für mich wie *„immer fließendes, frisches Quellwasser; ein Sonnenaufgang an einem klaren Tag; ein perfekter Vater, ohne Ungeduld und Jähzorn“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„Weil ich mich hier mit Schülern über Gott und Glaubensfragen unterhalten kann, was sonst nicht möglich ist, um vielleicht etwas Glauben weiterzugeben.“

Ankreuzungen: thematische Motive, lehrerbezogenes Motiv, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, religiös-bekennende Motive
 Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„Ich denke, daß Gott immer bei mir ist und nicht nur bei mir sondern auch bei all denen die noch nicht mal an ihn denken. Doch er ist so gütig auch über diese Menschen zu wachen. Alles was er geschehen läßt hat einen Sinn für mich, wenn man nur darüber nachdenkt, weiß man, daß es gut ist was passiert ist. Ich weiß, daß Gott mich liebt und all die anderen, seine Kinder.“

Gott ist für mich wie *„das Licht am Ende eines Tunnels, wie ein Freund, ich kann immer mit all meinen Problemen zu ihm kommen und weiß er wird mir helfen. Gott ist mein Idol, ich werde nie so gut sein wie er, aber, hätte er gewollt, daß alle Menschen so wären wie er, hätte er es so gemacht.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Ich versuche mir oft zu erklären warum es Kriege gibt, soviel Leid, arme und reiche Menschen. Oft finde ich keine Antwort und frage ihn warum. Doch dann denke ich nach und es fallen mir so viele Dinge ein wieso, daß ich glaube er hat mir den Gedanken gegeben und damit meine Frage beantwortet. Ich würde auch gerne wissen warum er jetzt in dieser schweren Zeit (Atombomben, Elend, Umweltkatastrophen) keinen schickt der den Menschen die Augen öffnet. Ich wünschte ich könnte mehr tun. Ich werde ihn fragen ob er mir hilft was zu tun und ich weiß er wird bejaen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„z.B. die Gemeinschaft die ich in der Jugendstunde und bei Kirchentreffen für Jugendliche erfahre, Leute die so denken wie ich als Freunde zu haben und zu finden ist das Tollste.“

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation, thematische Motive, religiös-bekennende Motive, Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös zustimmende Position

Ich denke über Gott:

„daß er auch in allen irgendwie drin steckt; praktisch das Leben verkörpert. Ich glaube auch, daß Gott immer um uns ist, als Freund, Tröster ... Gott kann man spüren (Erfahrungen z.B.). Ich denke auch das Gott in uns selbst ist, in unseren Herzen, unseren Gedanken. Manche machen Gott für alles Elend verantwortlich und merken nicht, daß die Menschen selbst die Schuld daran tragen.“

Gott ist für mich wie *„ein Vater der mich an der Hand hält, ein Freund der den Arm um mich legt um mich zu trösten, wie ein Windhauch der ständig um mich ist und mir das Gefühl von Lebensfreude gibt, wie ein Seil an dem man sich festhalten kann, ein Netz, daß einen auffängt.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„was ihm an unserer Erde liegt; was er mit der Erde noch vor hat; ob er denn die Menschen noch so selbstverständlich lieb hat, wo doch soviel schlechtes geschieht; und warum er das kann; was nach dem Tod kommt; wie er die Erde geschaffen hat Schöpfung; ob und wie er das Schicksal lenkt“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich finde es wichtig, daß man nicht nur zum Religionsunterricht geht, weil man da weniger lernen u. aufpassen muß, sondern weil man wirklich etwas damit anfangen kann u. Interesse hat.“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, religiös zustimmende Position

237/2

Ich denke über Gott:

„daß er in jedem Menschen ist & durch viele Menschen wirkt (Pfarrer oder auch Helfer in der Not); sein Handeln ist teilweise für Menschen unverständlich, aber es ist göttlich!“

Gott ist für mich wie *„leben; lieben; hoffen; glauben; Vertrauen; Sicherheit; eine Stütze, wenn's nicht mehr weiter geht; ein Traum in einer Öde; ein Schatten;*

(Wasser in der Wüste); Musik in meinem Leben; ganz normal geworden in meinem Leben.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was liegt dir an den Menschen, daß Du uns immer noch nicht aufgegeben hast? Warum läßt Du nicht mal 'ne ,moderne' Bibel ,rauskommen'? Warum läßt Du es zu, daß sich die Religionen streiten & weiterhin spalten, wo doch alles um Dich geht?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„das ich eh schon kirchlich bin Reli; daß man in der ,Materie' drin ist (bei Ethik kennt man fast nix!)“

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, religiös-bekennende Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, kirchliche Sozialisation, zensurenbedingte Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

237/6

Ich denke über Gott:

„daß er sich im Moment nur etwas zurückgezogen hat um uns einen (neuen) Weg suchen zu lassen, daß er aber wenn wir einsehen, daß wir falsch liegen (mit unseren modernen Ansichten, Ungläubigkeit, den vielen Atomwaffen) wieder für uns alle da ist, wirkt jetzt still und mehr im Kleinen, uns mit offenen Armen aufnimmt.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum greift er bei den vielen Kriegen und dem Elend (z.B. Gewalttaten, Hunger) nicht ein? Warum zeigt er uns nicht einen Weg, daß wir wieder richtig glauben können?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich wurde getauft und konfirmiert und es war daher selbstverständlich den Religionsunterricht zu besuchen.“

Ankreuzungen: lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, kirchliche Sozialisation

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös zustimmende Position

Skala 2 „kritisch Religiöse“

I. Realschüler(innen)

105/3

Ich denke über Gott:

„Ich finde Gott ist das Gute im Menschen, die Hoffnung, die man braucht um Schwierigkeiten zu bestehen.“

Gott ist für mich wie *„das warme und Gute in mir.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum passieren mir gerade manche Dinge? Warum gibt es Elend, Kriege, Kriminalität und Drogen? Warum kann es nicht allen gut gehen? Wie sieht mein Leben aus?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Zusammenarbeit mit weiteren gläubigen Schülern, Themen behandeln die uns alle angehen“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, zensurenbedingte Motive, religionskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

64/15

Ich denke Gott:

„Gott ist für mich etwas zu weit entfernt, damit meine ich, daß Gott bestimmt nicht auf meine kleinen Problemchen wartet während anderswo Menschen verhungern und erfrieren.“

Gott ist für mich wie *„ein großes Irgendwas was aber im Großen und Ganzen gütig ist. Als ich kleiner war habe ich mir Gott immer als großen alten Mann mit grauen Haaren und langem Bart vorgestellt. (teilweise auch heute noch)“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Keine besonderen Fragen, aber wenn man Probleme hat ist es gut wenn man es jemanden erzählen kann, egal ob sich dann etwas ändert oder nicht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, nichtreligiöse Position

115/22

Ich denke über Gott:

„Ich glaube an Gott, aber was ich nicht sehen und fassen kann ist schwer sich vorzustellen. In der wirklichen Not ist Gott nicht bei mir gewesen, denn aus Krankheit kommt man nur heraus wenn man es selber will, da hilft auch Gott mir nicht. Aber beten und das Glauben bzw. Hoffen kann in einer solchen Situation helfen.“

Gott ist für mich wie *„ein heller Schein, der das Dunkel erleuchtet und mir den Weg zeigt, den ich zu gehen habe, er paßt auf mich auf und bleibt bei mir bis zum Ende.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso kann man dich nicht sehen? Wie alt bist du?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich möchte zwar etwas über Gott und Jesus erfahren, aber andere Kulturkreise und Glaubensrichtungen kommen dabei zu kurz, in Ethik ist dies nicht der Fall.“

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive, Kritik am Religionsunterricht

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation hoch, ambivalent-neutrale Position

Ich denke über Gott:

„Ich glaube nur teilweise an Gott, denn es geschehen so viele schlechte Dinge, die er verhindern könnte, macht er aber nicht. Wenn er Herrscher über die Welt ist, so muß er auch denen über die er herrscht helfen.“

Gott ist für mich wie *„unsichtbares Wesen, daß über alles herrscht über Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, über Leben u. über Tod.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es ein Leben nach dem Tod? Wie siehst Du aus? Wie ist unsere Erde entstanden?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„halten alle zusammen; können über Probleme sprechen, die sonst nicht verstanden werden (in anderen Fächern)“

Ankreuzungen: thematische Motive, religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös zustimmende Position

II. Gymnasium**Ich denke über Gott:**

„Er ist für mich ein Wesen (wie ein Außerirdischer) der unser Leben teilweise bestimmt. Wir können ihn nicht sehen, wir sehen nur das was er macht. Er ist für mich wie ein Mann hinter einem verspiegelten Fenster.“

Gott ist für mich wie *„Der Mensch für die Ameise. Der Mensch kann sie sehen, in ihrem Handeln beeinflussen und sie töten/leben lassen. Er sieht sie. Sie ihn nicht. Sie spürt seine Anwesenheit begrenzt und sieht nur seinen Schatten und begreift nicht die Bedeutung von allem.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum existiere Ich? Ist er das einzige Wesen seiner Art? Woher kommt er? Was macht er? Warum schuf er uns? Wie denkt er über den Teufel/Kirche/Sekte/Okkultes? Warum hilft er uns nicht immer? Was versteht er unter gerecht und ungerecht? Was ist der Sinn des Lebens? Ist er überall und allmächtig?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille,

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Gott ist allgegenwärtig. Er ist die Natur u. das Weltall. Er ist das Gleichgewicht zw. gut u. böse, schön u. häßlich, sinnvoll u. sinnlos Er ist das Leben u. der Tod. Gott ist mit jedem u. in jedem. Ich begreife Gott als etwas das die Waage hält. Nimmt man (z.B.) das Böse weg kann auch das Gute nicht mehr existieren. Er verknüpft alles miteinander, so daß jeder von jedem abhängt.“

Gott ist für mich wie *„die Harmonie (oder besser das Gleichgewicht) zw. allen existierenden Dingen u. Erscheinungen.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

Ich denke über Gott:

„Er ist ein Wesen das immer und überall ist. Er ist das Symbol für die Gläubigen. Für mich ist Gott der einzige Gott. Ich glaube an keine weiteren, wie z.B. Alah.“

Gott ist für mich wie *„ein Beschützer, der immer bei einem ist. An ihn ist mein Glaube gerichtet. Für mich hat Glaube an Gott, nichts mit dem der Kirche zu tun, zum Beten brauch ich keine Kirche.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es Krieg? Warum sterben so viele Menschen an Hunger?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Herr XY ist nicht zu streng, man hat seine Freiheiten. Für ihn sind nicht Noten das wichtigste, sondern die Meinung. (Er läßt sich nicht alles von Paula gefallen)“

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, religiös-bekennende Motive, thematische Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Ich weiß, daß es Gott nicht gibt, aber ich glaube trotzdem an ihn. Er ist so etwas wie eine Vertrauensperson für mich. Ich denke, wenn ich an Gott glaube, dann glaube ich auch an mich u. bekomme mehr Selbstvertrauen.“

Gott ist für mich wie *„ein Erzieher, der mir Mut macht u. mit dem ich reden kann, der mir meine Probleme zeigt u. was ich falsch mache.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich war vorher in der Christenlehre u. im Konfirmandenunterricht. Ich denke, da weiß ich in Religion ein bißchen Bescheid. Außerdem hat mir das immer Spaß gemacht.“

Ankreuzungen: religiös-bekennende Motive, lebenskundliche Motive, kirchliche Sozialisation, zensurenbedingte Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Warum soll Gott Jesus oder Buddha sein, also ein Mensch? Warum soll Gott wie das sein, was er erschaffen hat? Sieht denn ein Bäcker aus wie die Brötchen, oder ein Maurer wie das erbaute Haus? Vielleicht ist Gott nur Energie, Licht oder Kraft.“

Gott ist für mich wie *„ewiger Frieden, Gerechtigkeit und Freiheit“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Behält man seinen (Schutz-) Engel nur für Leben oder bleibt es dein Freund sooft du wiedergeboren wirst? Ob er auch Gott anderer Lebewesen (Außerirdischer) ist? Ob es einen gemeinsamen Gott gibt? ein Gott für alle Religionsanhänger: Juden, Buddhisten, Christen, oder Moslems? und so weiter!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Der evang. Unterricht ist lockerer gestaltet, man steht nicht unter so einem Druck wie in anderen Fächern, wie Deutsch od. Mathe. (Liegt aber am Lehrer)“

Ankreuzungen: Kontinuität, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, kritisch-religiöse Position

Ich denke über Gott:

„Ich habe keine genaue Vorstellung von Gott, glaube weder an eine menschliche Gestalt noch an eine ‚andere Lebensform‘. Ich denke Gott ist überall zu finden bzw. dort wo jeder/jede eigene Persönlichkeit ihn finden möchte. An Gott zu glauben ist ein Lebensgefühl, welches man bzw. welches ich lebe ohne die Zusicherung das es ‚ihn‘ wirklich so gibt wie ihn sich die Menschen vorstellen als ‚Wesen‘. Ich denke wenn man an Gott glaubt sollte man sich viel mehr darunter vorstellen. Gott ist mehr als die begrenzten Vorstellungen vieler Menschen die dahingehen, Gott zu vermenschlichen und zu perfektionieren. Ich glaube fest daran das auch Gott ‚Fehler‘ besitzt. Jedoch wollte ich meine Vorstellung über Gott niemandem aufdrängen.“

Gott ist für mich wie *„etwas Unendliches in das ich viel hineininterpretieren kann oder auch nicht. Gott ist für mich ein Lebensgefühl, eine tröstende Hand, ein lauschendes Ohr, jemand der mich versteht. Meistens fühle ich mich durch die Natur stark mit ihm verbunden.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Neugier, religiös-bekennende Motive, kirchliche Sozialisation

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

Skala 3 „Zweifler und Distanzierte“**I. Realschüler(innen)****Ich denke über Gott:**

„Das es ihn nicht gibt, weil es zu viel Elend auf der Welt gibt. Es kann kein Gott geben, zumindest keinen guten, sondern eine schlechten verdorbenen. Nein, ich glaube nicht an Satan und nicht an Gott. Ich glaube an mich selbst und an meine Freundin mit der ich sehr schöne Nächte verbringe. Gestern habe (ich, d. Hrsg.) die Englischarbeit versaut und seitdem ist auch mein letzter Glaube an Gott verloren gegangen. Nehmt es nicht so ernst, ich bin gerade in meiner pupertären Phase die ich nur schwer überwinden kann.“

Gott ist für mich *„wie das Licht nach einem langen Tunnel, wie der Halt an einem Ast bevor ich stürze, wie ein Vater der mich behütet in guten und in schlechten Zeiten. Er ist für mich alles was es gibt auf dieser Welt. Ein Gebet zu ihm und ich bin erlöst von meinen Schuldgefühlen und Schmerzen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Was für Zigaretten rauchst du? Entschuldigung für diese Sauerei, die ich geschrieben habe, aber mir gehts so Elend das ich einen Haß auf all diese ganze Scheiße habe die um mich rum ist. Nochmals Entschuldigung.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Elternwille, lehrerbezogenes Motiv, Freundschaft zu Mitschüler(innen)

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

Ich denke über Gott:

„das es ihn nicht gibt aber ich rede mir immer ein, das es irgendetwas gibt, zum Beispiel wie den Teufel, von ihm (bin ich, d.Hrsg.) fasziniert und glaube auch eher, daß es beide Seite gibt. Gibt es einen Gott, gibt es auch einen Teufel.“

Gott ist für mich wie „ein Geist, den ich nicht sehe, nicht höre und nicht anfassen kann. Gott ist ein Geist.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es Dich? Ist meine Oma bei Dir? Geht es ihr wirklich gut? Kennst Du mich? Wirst du mich aufnehmen? Bin ich ein schlechter Mensch? Wenn ich nicht an dich glaube, hilfst Du mir trotzdem? Kannst du mir Antworten?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier, zensurenbedingte Motive
Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

154/12

Ich denke über Gott:

„Das er nicht überall sein kann, in meiner Familie war er schon lange nicht.“

Gott ist für mich wie „Nebel. Manchmal ist er da, manchmal nicht, und wenn er da ist verteilt er sich, aber kommt nicht überall hin.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso er das unserer Familie angetan hat. Er weiß schon was.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weil ich ein Christ bin“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, kirchliche Sozialisation, religiös-bekennende Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

29/11

Ich denke über Gott:

„Ich denke über Gott, daß es ihn eigentlich nicht gibt. Denn ich kann mir nicht vorstellen, daß es da oben einen Gott gibt der da oben ist und auf uns aufpaßt und alles regelt. Aber manchmal, wenn ich echte Probleme habe und Angst habe, daß etwas passiert bete ich für ihn und hoffe das er mir hilft. Vielleicht bilde ich mir das auch nur ein, aber ich glaube er hilft mir dann jedesmal. In einer gewissen Hinsicht glaube ich an ihn.“

Gott ist für mich wie „ein Helfer in der Not, der mir hilft und es möglich macht mir zu helfen wenn ich das möchte. Aber ich weiß nicht ob ich an ihn glauben soll. Schließlich gehe ich ja auch nicht in die Kirche, zumindest nicht um dort zu beten oder mir einen Gottesdienst anzuhören. Vielleicht einfach nur weil mich das interessiert.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es dich wirklich!???? Hilfst Du einem echt, wenn man nach **Dir** betet?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, Neugier, zensurenbedingte Motive

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös-ablehnende Position

II. Gymnasium

103/12

Ich denke über Gott:

„ich weiß nicht so genau ob es ihn überhaupt gibt aber wenn es ihn wirklich geben würde, hätte er nicht so viel böses und negatives über mich kommen lassen“

Gott ist für mich wie „Wenn ich ‚Gott‘ höre, denke ich an meine Oma. Sie war sehr gläubig und ich habe sie sehr geliebt aber er hat sie sterben lassen. Er ist gemein.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum er zugelassen hat, daß meine Eltern sich geschieden haben. Warum ich überhaupt auf dieser Welt bin. Warum er mir keine ‚normale Familie‘ gegeben hat. Warum er meine Oma hat sterben lassen. Warum ich selber so viel Angst vor der Zukunft habe. Insgesamt: Warum ich überhaupt ein so ‚beschissenes‘ Leben habe.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
 „dadurch glaubte ich, daß ich vielleicht näher zu Gott komme/wenn ich näher bei Gott bin, daß er mir hilft mit meinen Problemen/weil ich endlich Klarheit wollte ob ich an ihn glaube oder nicht“

Ankreuzungen: lebenskundliche Motive, thematische Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

177/6

Ich denke über Gott:

„Wenn ich Probleme habe, oder mir etwas sehr wichtig ist, hilft es mir sehr, jemanden zu haben, an dem ich mich festhalten kann – auch Gott könnte so jemand sein. Vielleicht erfanden die Menschen auch darum ein Wesen wie Gott. Zu ihm konnten sie in schlechten Zeiten beten und für etwas, was sie nicht erklären konnten, war Gott der, der es machte (Blitze).“

Gott ist für mich wie „ein unerreichbares Bild, das in den Köpfen der Menschen existiert. Unsere Vorstellungskraft reicht nicht aus, um uns das Wesen Gott zu erklären. Er ist aber auch ein Helfer, denn in der Not können wir uns an ihm festhalten. Für mich ist er unvorstellbar – ich weiß nicht in welcher Form er da ist.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wer bist du und wo kommst du her? Wie siehst du aus? Wo bist du, wenn man deine Hilfe so dringend braucht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
 „Weil man auch mal Plakate malen kann oder Musik hört/ Abwechslung“

Ankreuzungen: zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

192/5

Ich denke über Gott:

„Ich kann Gott nicht mit meinem Weltverständnis fassen. Ich kann ihn mir nicht vorstellen. Ich weiß aber, daß es etwas gibt, das am Anfang den Schöpfungsprozess vollführt hat und aus sich die Welt geschaffen hat. Gott wie immer ich ihn definiere ist alles was wir sehen und auch nicht sehen, einfach alles was es gibt, denn wir sind Gott.“

Gott ist für mich wie „der Mensch, das Tier, die Natur ... einfach alles was es gibt. (auch das Gute und das Böse und das daraus folgende falsche Polaritätsverhalten (-verständnis) des Menschen)“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum hast Du alles oder zumindest den Ursprung für alles geschaffen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„1.) damit ich mehr über diesen Glauben erfahre um viele Dinge objektiver zu sehen

2.) ich möchte mich in jede Richtung bilden“

Ankreuzungen: thematische Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, ambivalent-neutrale Position

245/2

Ich denke über Gott:

„es gibt ihn schon, aber nicht so wie ihn die Kirche uns näher zu bringen versucht; die Kirche hat ihm teilweise Eigenschaften angedichtet, um schon früher Menschen zu beherrschen“

Gott ist für mich wie *„ein persönlicher Schutzengel, der manchmal nicht in unser Schicksal eingreifen kann.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum es verschiedene Konfessionen gibt und die so verschieden sind? Warum ist die kath. Kirche so ungerecht, warum ist das Zölibat so wichtig? Gott hat das sicher nicht so ‚gedacht‘!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
„im Ethikunterricht sinnlose Dinge besprochen werden und es zu viele Wortdefinitionen gibt, mit denen ich nicht einverstanden bin / es zum Allgemeinwissen zählt“

Ankreuzungen: Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive, Kritik an Ethikunterricht

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, nichtreligiöse Position

Skala 4 „offene Nichtreligiöse“

I. Realschüler(innen)

16/5

Ich denke über Gott:

„Das man jemanden braucht den man das zur Zeit nicht erklärbare unterschiebt. Aber doch finde ich die Bibel interessant aber alles doch sehr fragwürdig, weil ich es nicht miterlebt habe. Gott ist ein alter Mann; mit Bart und einem lange weißen Gewand und um ihn sind lauter kleine süße Engel die auf Harven Musik spielen.“

Gott ist für mich wie *„nicht existent. Eine menschliche Phantasiegestalt ist er für mich. Was ich nicht sehen oder beweisen kann daran glaube ich nicht. Seine Wunder sind für mich nur zufällige Geschehen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Lebst du ewig? Hast du eine Familie? Wie alt bist du? Kannst du wirklich etwas bewirken? Warum glaubst du der Schöpfer der Welt zu sein? Warum bist du der angebliche Herrscher der Welt? Wie ist die Luft da oben?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, Neugier, zensurenbedingte Motive, thematische Motive, lebenskundliche Motive,

Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös-ablehnende Position

88/25

Ich denke über Gott:

„Gott ist ein Wunschwesen, das in den Phantasien armer und leidender Wesen lebt. Sie wünschen sich eine Besserung durch eine Figur die ihnen Kraft zum kämpfen gibt, durch Gott. Vielleicht gibt es Gott, doch warum läßt er Leid und Unterdrückung zu. Man möchte beweise von Gott, doch die Bibel sagt: ‚Du sollst keine Beweise fordern.‘ Ist es vielleicht eine Art Selbstschutz? Wenn es Gott gibt, sollte er auf eine wirksame Weise wirken ...“

Gott ist für mich wie *„eine Phantasiefigur. Aber was soll man machen wenn man keinen zum Anhimmeln, hat? Wenn Gott überall ist, wie kommt es dann, daß ich immer dort bin, wo er nicht ist?“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Priester, Pfarrer, Papst predigen Wasser und saufen Wein. Warum? Die Bibel, ein 2000 Jahre alter Roman, Geschichte? Gott: „Wer nicht an mich glaubt, wird sterben „Selbstschutz. 1. Buch Mose (Genesis Kap. 3 Absatz 23, Gott: „Es darf nicht sein, daß der Mensch ewig lebt.“ Was ist mit dem Leben nach dem Tod? Ist das nicht ewig? Leben nach dem Tod noch möglich? 2. Buch Mose/Exodus Kap. 20 (zehn Gebote) 6. Gebot: „Du sollst nicht töten!“ Gott befiehlt Saul die Amalekiter auszurotten. Unschuldige Frauen, Kinder u. Vieh mußte sterben! Gottes Gesandter Samuel köpft Agag. Darf Gott seine eigenen Gebote brechen, nur weil er sie erteilt hat. Kindermord? Es wäre das gleiche, wenn ich meine Nachkommen eliminieren würde.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier, lebenskundliche Motive
Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

88/24

Ich denke über Gott:

„Man sagt ja ‚Glaube versetzt Berge‘ wenn man an Gott und sich selbst glaubt dann schafft man auch seine Ziele z.B. wenn man krank ist und will gesund werden betet man zu Gott und man hat Hoffnung das er einen hilft. Obwohl ohne ihn wird man auch gesund. Natürlich ist Gott nur eine Einbildung die es in Wirklichkeit nicht gibt. Gott ist mehr so ein Wunscheswesen das von den Menschen erfunden wurde. Weil sich die Menschen einige Dinge nicht erklären können denken sie das es Götter gibt und überirdische Mächte. Aber ich denke das es für alles eine logische Erklärung gibt. Man kann alles mit Chemie, Physik u. Mathe erklären. Auch wenn wir die logische Erklärung oft nicht erkennen.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum hast du u. läßt auch noch Kriege zu. Wieso gibt es soviel Hunger u. Not-leidende Menschen u. warum hilft Gott ihnen nicht. Warum läßt Gott soviel Gewalt u. Verbrechen zu.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive
Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

32/6

Ich denke über Gott:

„Ich persönlich glaube nicht an Gott, ich akzeptiere aber Menschen die an Gott glauben und ihn Anbeten. Manchmal Abends im Bett als ich wieder einmal ein Leid erlitten habe, bete ich zu Gott und merke das sich nichts ändert.“

Gott ist für mich wie „Luft.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wo bist du? Wenn es dich gibt wieso sehen wir dich nicht.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Ich dachte das wir mehr in der Bibel lesen und mehr über solche Dinge erfahren, stattdessen haben wir meiner Meinung nach zuviel ‚Mist‘ gelernt was mich weniger interessiert.“

Ankreuzungen: Kontinuität, Elternwille, thematische Motive, Kritik am Religionsunterricht
Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös-ablehnende Position

II. Gymnasium

243/5

Ich denke über Gott:

„Ich denke, daß es früher Jesus gab und daß er den Menschen damals geholfen hat. Ich glaube, daß Jesus in dieser Zeit mit seinem Denken und Handeln seinen Mitmenschen weit

voraus war und daß er wie kein anderer auf die Mißstände in der Gesellschaft hinwies. Ich glaube jedoch nicht an Gott. Ich denke der Mensch sollte sich mehr mit den Problemen auf der Erde befassen und versuchen sie selbst zu lösen als auf die Hilfe von Gott hoffen.“

Gott ist für mich wie *„die Entschuldigung für menschliches Versagen z.B. im Mittelalter ÷ Ausbeutung von Menschen durch die Kirche, Hinrichtungen von angeblichen Hexen, Wissenschaftlern. Heute – Umweltproblematik – Gott wird uns schon schützen. Wir können weiterhin unsere Umwelt zerstören, weil Gott uns vergeben wird.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös ablehnende Position

37/12

Ich denke über Gott:

„Gott gibt es bestimmt nicht. Die Leute die an Gott glauben brauchen etwas woran sie sich halten können. Ich finde es gut das es die Vorstellung von Gott gibt, da haben die Alten und Kranken wenigstens etwas an was sie glauben können. Mich stört das die Bibel und die Kirche so auf ihre Lehre vertraut und nichts anderes zuläßt was ein Widerspruch ist.“

Gott ist für mich wie *„ein Nebel im All, der sich rund um die Erde verteilt. Ich könnte ihn mir nicht wie ein alter Mann mit weißen Bart auf einer Wolke sitzend (vorstellen, d. Hrsg.). Obwohl ich denke das es Gott nicht gibt könnte ich ihn mir so vorstellen.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum läßt du soviel Leid geschehen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbedingte Motive, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation hoch, ambivalent-neutrale Position

4/8

Ich denke über Gott:

„er ist nicht real, er ist eine Art Sinnbild für mich und wenn die Menschen nicht mehr an ihn glauben, geben sie meist als Grund dafür an, daß es ihn gar nicht geben kann weil er das Unheil nicht abwendet, das tägl. uns Menschen geschieht. Sie brauchen jemanden, den sie für ihre Fehler verantwortl. machen können, anstatt selbst mal was zu tun. Ich glaube aber an die Apokalypse, die allerdings nicht durch Gottes Hand passiert, sondern nur die Konsequenz unserer eigenen Unverantwortlichkeit und Ignoranz ist.“

Gott ist für mich wie *„eine Hand voll Sand, denn ich glaube nicht, daß es Gott gibt ich glaube nur an den Vergleich, daß seine Gnade nicht unerschöpflich ist und ein Ende prophezeit ist und so ist es mit dem Sand. Er rieselt durch die Hände und irgendwann ist nichts mehr übrig, die Zeit ist vorbei, um die Hände so fest zusammenzupressen, daß es keine Lücke mehr gibt, aus der Sand rieseln kann.“*

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation, thematische Motive, religionskundliche Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, nichtreligiöse Position

Skala 5 „Atheisten“

I. Realschüler(innen)

29/6

Ich denke über Gott:

„das es kein Mann ist, der über der Erde sitzt und herrscht. Ich bin der Meinung, daß Gott die Natur ist. Doch Gott ist weder etwas Gutes noch was böses. Die Menschen haben ihn erfunden, und jeder nennt ihn anders (Ala etc.) . Deshalb ist das etwas negatives, weil dadurch die ganzen schwachsinnigen Glaubenskriege entstehen. Gott ist keine Persönlichkeit, Gott sind wir, jeder ist seines gleichen Schmied.“

Gott ist für mich wie *„die Natur und jeder selber! Man kann bei Problemen nicht an Gott beten, sondern man muß sie selber lösen!“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum wenn es ihn gäbe, er so viel Unheil anrichtet? unschuldige Kinder sterben läßt. Die Natur zerstören läßt (Vielleicht gibts noch Chance) Warum die Kriege. Warum gibt es Haß und Ärger Warum?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, kirchliche Sozialisation, thematische Motive

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

82/1

Ich denke über Gott:

„Gott gibt es nicht. Ich bin voll überzeugter Ateist. Gott ist eine ausflucht, die die Menschen erfunden haben mit den sie reden können und um Hilfe bitten können wenn sie in Not sind. Wenn der lauf der dinge irgendwie positiv ist soll es Gott gewesen sein? Ich weiß bloß eins : ,Wenn ich sterbe, bin ich tot. Ich zerfalle und werde dünger. So etwas wie eine Seele gibt es nicht.“

Gott ist für mich wie *„eine Illusion. Alles aus der Bibel ist erlogen. Die Bibel ist ein Fantasy Roman. Wie kann ein Mensch 180 Jahre werden. Der Garten Eden, Adam und Eva? Alles erlogen. Die Kirche ist genauso ein profitverein wie jeder anderer. Alles ist erstunken und erlogen. Wer für mich an Gott glaubt, ist dumm.“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Es gibt keinen Gott. Sie müssen mich halt so nehmen wie ich bin. Ich kann ihren glauben nicht teilen. Mein einziger glaube an den ich ein bißchen glaube ist

Schicksal. Ich habe schon öfters etwas Geträumt, das dann Wirklichkeit wurde. Das ist aber auch das einzige. Wo soll denn Gott leben? Wir haben alles im Weltraum, überall auf der Erde durchsucht. Wo soll der Himmel sein? Manche suchen halt Hilfe bei Gott, wenn es ihnen schlecht geht. Liefern sie mir einen reellen, richtigen Beweis. Vielleicht würde ich dann anders darüber denken.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„Religion ist ein lustiges Fach. Ich kann es nicht fassen das irgendwelche Leute an Gott, Himmel oder Hölle glauben. Unsere Lehrerin ist von Gott voll überzeugt. Darüber kann ich oft sehr lachen, und deswegen bin ich in Religion.“

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, Neugier, religionskundliche Motive, Sonstiges

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, religiös ablehnende Position

Gott ist für mich wie „eine von Menschen erschaffenen Figur. Darum erschaffen, daß die Menschen an etwas glauben können, um sich alles erklären zu können, z.B. wenn es Blitz u. Donnert dann ist Gott zornig usw.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig: „Weil ich Christenlehre hatte bin ich in den Religionsunterricht gegangen.“

Ankreuzungen: kirchliche Sozialisation

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, ambivalent-neutrale Position

II. Gymnasium

Ich denke über Gott:

„Das er eine fiktive Gestalt ist, in die jeder hineininterpretiert was er für richtig hält. Gott ist ein äußerst dehnbarer Begriff, genauso wie das Gegenteil von Gott (siehe Hexen; Teufel; Unchristliches). Er wird als Rechtfertigung für vieles herangezogen. Kreuzzüge; Missionare; Ablaßzahlen; gegen Kondome, Homosexuelle, Lesben, Transvestiten, gegen best. Verhütungsmittel“

Gott ist für mich wie „Wasser, total überflüssig. Er gibt mir nichts, ich habe auch nicht vor ihm irgendwas zu geben.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Soviele Leute, haben Probleme, eine Freundin von mir nimmt Drogen und kommt nicht mehr davon weg, Freunde werden zusammengeschlagen. Wo bist du Arsch denn ? Jesu, dein Name vergehe (An dieser Stelle befinden sich zwei Zeichnungen Lucifer ist Herr der Kirche zum einen ein umgedrehtes Kreuz mit Bildunter-vergib mir meinen Hassschrift I.N.R.I. sowie ein Pentagramm mit der wie auch ich Dir Bildunterschrift SAMAE) vergebe deinem Fleisch NEMA“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, zensurenbedingte Motive

Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös ablehnende Position

Ich denke über Gott:

„Daß es ihn überhaupt nicht gibt, da ich ihn nicht mit meinen Sinnesorganen ‚empfangen‘ kann, od. mit anderen techn. Mitteln seine Existenz beweisen kann. Früher glaubte ich auch mal an Gott, aber durch Geschichts- u. Biologieunterricht sind viel zu viele Zweifel an Gottes Bestehen, sein Schaffen u. sein Wollen entstanden (siehe letzte Frage).“

Für mich ist Gott wie „eine erfundene Gestalt der Menschen, die sich an irgendeine Sache klammern müssen, um psychisch nicht abzuklappen, weil sie nicht mit sich selbst u. der Welt (Realität) klarkommen.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Es gibt das Gebot: ‚Du sollst nicht töten.‘ Wenn sich überzeugte Christen heute u. damals daran halten, wie kam es dann zu den Kreuzzügen (im Namen Gottes), bei denen Tausende Menschen umkamen? Wie ist das zu erklären? Außerdem, wieso sind nicht alle Christen Vegetarier, denn das Gebot bezieht sich doch nicht nur auf das Nichttöten v. Menschen, sondern auch auf Tiere. Wieso essen tägl. so viele Menschen tote Tiere mit bestem Gewissen? Aber sie sind der Meinung die Gebote in keiner Weise zu brechen? Ironie ?! Und wieso kann Gott Eva u. Adam geschaffen haben (aus eigener Kraft), wenn diese od. überhaupt der Mensch nachweisl. vom Menschenaffen abstammen u. sich bis heute davon ausgehend

entwickelt haben? Massenverarschung!!?? Und wie kan eine Jungfrau ein Kind bekommen? Biologischer Unsinn, oder ?!“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
 „Religionsunterricht ist sehr entspannend, man (kann, d. Hrsg.) die Erlebnisse der Woche mit dem Banknachbar austauschen u. bekommt immer noch genügend von der ‚Überzeugung d. Glaubens‘ mitbekommen.“

Ankreuzungen: Kontinuität, zensurenbezogene Motive, fachfremde Motive
 Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös ablehnende Position

37/6

Ich denke über Gott:

„Hilfe in der Einsamkeit der Menschheit (Heute Gedanke an Auserirdische) ÷ alles Quatsch; es ist eine Hilfe, eine Menschliche Erfindung um den Tod zu überwinden, den Schrecken vorm Tod zu nehmen; ist eine Hilfe für die Not der Menschen, sozusagen als Erretter, der die Fehler die der Mensch angestellt hat wiedergutmacht (früher Gott, heute zunehmend Glaube an Auserirdische, die den Menschen weiterbringen, dasselbe); bei der ‚Erfindung‘ der Götter hauptsächlich um für damals unfassbare Dinge zu erklären, um den Wissensdrang vorerst zu befriedigen, später ausgenutzt von Priestern u. auch Kirche ÷ siehe Kirchensteuer; Ablassgelder; Kreuzzüge; u.a.“

Gott ist für mich wie „eine Handfessel, er lähmte den Wissensdrang des Menschen u. behinderte wichtige wissenschaftliche Erkenntnisse, da man für alles ‚Gott‘ vorschob. Die Menschen ‚versteckten‘ sich hinter einer Scheinwelt einer Figur die sie leitete es aber gar nicht gab.“

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum ist alles so wie es ist, gibt es dafür zwingende Gründe (Physikalische Gesetze) oder beruht alles auf Zufall? Welchen Sinn hat die menschl. Existenz, ist sie für die Existenz unseres Universums wirklich nötig? Warum macht sich das Universum die Mühe zu existieren? Ist unsere Vorstellung von Leben u. dem ganzen All richtig, oder ist sie bloß ein einfaches eingebildetes Modell, das uns die Augen vor der Wirklichkeit verschließt? (siehe Modelle des Alls aus dem Mittelalter) Gibt es etwas nach dem Tode? Hat das Universum Grenzen, u. wenn ja was ist danach? Was war vor der Entstehung unseres Universums?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:
 „Historische Tatsachen in der Bibel, Philosophie über Gott und die Welt“

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv, Neugier, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts, thematische Motive
 Junge, nicht getauft, religiöse Sozialisation mäßig, ambivalent-neutrale Position

Skala 6 „Unsinn“

I. Realschüler(innen)

61/10

Ich denke über Gott:

„das ich Gott bin.“

Gott ist für mich wie „ich“

Welche Fragen möchtest du Gott stellen?

„ich bin Gott.“

Warum besuchst du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: lehrerbezogenes Motiv

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, religiös-ablehnende Position

II. Gymnasium

112/10

Ich denke über Gott:

„es wurde alles schon gesagt.“

Gott ist für mich wie *„eine Fotze“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Welches Bier trinkst Du? Bist Du noch Jungfrau? Wie geht's?“

Warum besuchst du den Religionsunterricht? *„weil da so schöne Mädchen sind aus anderen Klassen.“*

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität, lehrerbezogenes Motiv, zensurenbedingte Motive, Freundschaft zu Mitschüler(innen), lebenskundliche Motive

Junge, getauft, religiöse Sozialisation mäßig, nichtreligiöse Position

Skala 7 „Unklassifizierbare“

I. Realschüler(innen)

10/3

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wenn es dich gibt mein Gott dann gib mir ein Zeichen. ein Zeichen das ich auch verstehen kann.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Elternwille, zensurenbedingte Motive, thematische Motive
Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös-ablehnende Position

II: Gymnasium

177/8

Gott ist für mich wie *„mein Freund“*

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gott ist keine Person zum Reden. Er ist unrealistisch. Ich erhalte somit nie eine Antwort auf meine Fragen.“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht? Für mich sind folgende Gründe wichtig:

„weniger Arbeiten werden geschrieben“

Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös-ablehnende Position

Skala 8 „Fragende“

I. Realschüler(innen)

133/8

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Wieso gibt es soviel Leid auf der Welt? Wie kann es sein, daß unsere Erde stirbt? Wieso wird daß Ozonloch immer größer? Warum sterben die Tiere aus? Warum ist der Mensch wie ein Zombie gegenüber unserer Umwelt? Wieso kann man nie richtig glücklich sein?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, kirchliche Sozialisation, lebenskundliche Motive
Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, religiös-ablehnende Position

88/7

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Warum gibt es Krieg auf der Welt? Warum ist soviel Haß unter den Menschen? Warum zeigst Du Dich nie vor uns, wenn es Dich wirklich gibt? Warum hilfst du den Kranken nicht? (die sterben müssen) Gibt es ein Leben nach dem Tod? Kommen die Selen der Menschen in den Himmel? Gibt es auch eine Hölle? Warum gibt es soviel Hungersnot?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, Kontinuität,
Mädchen, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

III. Gymnasium

221/26

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„Gibt es eine Zukunft für mich? Gibt es eine Zukunft für die Menschheit? Wenn es ihn gibt, warum hilfst Du der Welt nicht das Elend zu beenden?“

Warum besuchst du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: Kontinuität, religionskundliche Motive, lebenskundliche Motive, Atmosphäre/Qualität des Unterrichts,
Junge, getauft, religiöse Sozialisation deutlich, kritisch-religiöse Position

245/18

Welche Fragen möchtest Du Gott stellen?

„1. Warum Gott all dieses Elend auf der Erde zu? 2. Ist Gott allwissend? 3. Sind Geistliche gesandte Gottes? 4. War Jesu der Sohn von Gott? 5. Ist alles wahr, was in der Bibel steht? 6. Hält Gott sich für den einzigen Gott?“

Warum besuchst Du den Religionsunterricht?

Ankreuzungen: thematische Motive, religionskundliche Motive,
Mädchen, nicht getauft, religiöse Sozialisation gering, kritisch-religiöse Position

Abkürzungsverzeichnis

Die auf den Graphiken verwendeten Abkürzungen bzw. Kurzbezeichnungen der Kategorien werden in Kap. IV jeweils bei den Ergebnissen der Grundauszählung der drei Variablen sowie in Anlage 13 erklärt. Die Abkürzungen der biblischen Eigennamen richten sich nach dem Ökumenischen Verzeichnis der biblischen Eigennamen nach den Loccumer Richtlinien (Ausnahme: Hiob = das Buch Hiob).

a.a.O.	am angegebenen Ort
Abb.	Abbildung
Abh.	Abhängigkeit
Abs.	Absatz
AEJ	Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend
ambiv.	ambivalent
Art.	Artikel
Atmosph./Qual.	Atmosphäre bzw. Qualität des Unterrichts
Bd.	Band
BEK	Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR
bzw.	beziehungsweise
CA	Confessio Augustana
Chl	Die Christenlehre
Cod.	Codierungen
CRP	Christenlehre/Religionsunterricht - Praxis
DDR	Deutsche Demokratische Republik
Ders.	Derselbe
d.h.	das heißt
EJTh	Evangelische Jugend in Thüringen
EKD	Evangelische Kirche in Deutschland
EKU	Evangelische Kirche der Union
etc.	et cetera
ev. oder evang.	evangelisch
ev.-Luth. bzw.	
evang.-Luth	evangelisch-lutherisch
f.	und folgende (Seite)
ff.	und folgende (Seiten)
freirel.	freireligiös
GG	Grundgesetz
Gy oder Gym	Gymnasiasten
Gymn.	Gymnasiasten
Hrsg.	Herausgeber
HS	Hauptschüler(innen)
Hauptsch.	Hauptschüler(innen)
JG	Junge Gemeinde
Jg.	Jahrgang
Ju	Jungen
Kap.	Kapitel
kath. oder kathol.	Katholisch
kirchl.	kirchlich
KU	Konfirmandenunterricht
LER	Lebensgestaltung – Ethik - Religionen

LKA	Landeskirchenamt
LKR	Landeskirchenrat
Mä	Mädchen
masch.	maschinenschriftlich
M.	Motive
n oder N	Anzahl
naturwiss.	naturwissenschaftlich
nichtrel.	nichtreligiös
Nr.	Nummer
off.	offene
p	probability
PISA	programme for international student assessment
PTI	Pädagogisch-Theologisches Institut
PTZ	Pädagogisch-Theologisches Zentrum
Prof.	Professor
rel. oder relig.	religiös
RS oder Real	Realschüler(innen)
Realsch.	Realschüler(innen)
RU	Religionsunterricht
SAS	statistical analysis system
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
sog.	sogenannt
Sp.	Spalte
Soz.	Sozialisation
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SPSS	superior performing software systems
Thür.	Thüringer
TRE	Theologische Realenzyklopädie
TZI	Themenzentrierte Interaktion
u.	und
u.a.	und andere(s) oder unter anderem
Uni	Universität
Unklassifiz.	Unklassifizierbare
usw.	und so weiter
VEF	Vereinigung Evangelischer Freikirchen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
zustimm.	zustimmend

Wenn in dieser Arbeit einzeln oder in Zusammensetzungen von 'Schüler(innen)' gesprochen wird, dann ist bei der jeweils geschlechtsspezifischen Bezeichnung (z.B. Realschüler) immer das entsprechende Geschlecht (hier Jungen) gemeint. Ausnahmen bilden der Begriff 'Gymnasiasten', der für beide Geschlechter gebraucht wird, zusammengesetzte Begriffe wie 'Schülergruppe' und einige Überschriften von Graphiken, die aus Platzgründen die männliche Form wählten, obwohl beide Geschlechter gemeint sind.

Selbständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel und Literatur angefertigt habe.

Hartwig Kiesow

Schlotheim, den 30. November 2002

Lebenslauf

- geboren am 9.10.1959 in Berlin als zweites Kind der Biologin Brigitte Kiesow und des Theologen Ernst-Rüdiger Kiesow
- getauft am 10.1.1960 in der Hoffnungskirche zu Berlin-Pankow
- 1966 – 1976 Besuch der zehnklassigen polytechnischen Oberschule in Rostock, als jungem Christen ohne Jugendweihe wurde mir den Weg zum Abitur versperrt
- 1976 – 1979 Ausbildung zum Krankenpfleger an der Medizinischen Fachschule Rostock, Abschluss mit 'Schwesternexamen'
- 1979 – 1980: kurzzeitig Grundwehrdienst, Entlassung und Tätigkeit in einer kirchlichen Gemeindegemeinschaft
- 1980 Ablegen der Sonderreifeprüfung (Hochschulreife) an der Sektion Theologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena
- 1980 – 1986 Studium der ev. Theologie in Jena, 1982/83 auch der katholischen Theologie in Erfurt
- 1981 Heirat mit Anja Kiesow, geb. Timm. Aus dieser Ehe gingen drei Kinder hervor: Karoline (geb. 1981), Charlotte (geb. 1984) und Judith (geb. 1994)
- 1986 1. Theologisches Examen und Diplomverteidigung
- 1986 – 1989 Forschungsstudent, seit 1988 gleichzeitig Besuch des Predigerseminars in Eisenach und Vikariat in Camburg,
- 1989 Vikar in der vakanten Pfarrstelle Tautenburg
- 1990 2. Theol. Examen und Ordination, Gemeindepfarrer in Tautenburg
- seit 1991 auch Schulbeauftragter der Superintendentur Camburg
- 1991 – 1992 religionspädagogische Ausbildung zum Multiplikator für den RU
- 1992 – 1993 übergemeindlicher Dienst als Kursleiter in der Weiterbildung von Lehrer/innen (bis 1994) und Fortbildung kirchlicher Mitarbeiterinnen und Pfarrer(innen), die zur Unterrichtserlaubnis in Ev. Religion führte
- 1993 – 1996 Freistellung vom kirchlichen Dienst und Tätigkeit als wiss. Mitarbeiter von Prof. Dr. Dr. Klaus Petzold in der neugegründeten Abteilung für Religionspädagogik an der Universität Jena
- 1996 – 2003 Übertragung einer gesamtkirchlichen Pfarrstelle als Schulbeauftragter der Ev.-Luth. Landeskirche in Thüringen mit Dienstsitz in Gotha und für den Schulamtsbereich Bad Langensalza, 2000/01 zusätzlich im Schulamtsbereich Artern und von 2002/03 auch für den Wartburgkreis zuständig
- 1999 Diplom des Werkstatt Instituts für Lebendiges Lernen nach mehrjähriger berufsbegleitender Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion
- 2000 Umzug der Familie nach Schlotheim, da meine Frau Anja in diese Pfarrstelle berufen wurde
- 2001/02 Gewährung eines Sabbatjahres durch die Landeskirche
- seit 1.8. 2003 kommissarische Verwaltung der Pfarrstelle Sondershausen-Stockhausen